أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشرفي مادة الفيزياء وعلاقتها بأنماط تعلمهم.

إعداد

فاتن سالم موسى العمارين

المشرف

الأستاذ الدكتور إبراهيم المومني

قُدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب تدريس العلوم

كلية الدراسات العليا

الجامعة الاردنية

أيار، 2014

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانــها (أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشرفي مادة الفيزياء وعلاقتها بأنماط تعلمهم)

وأجــيزت بتاريخ ٢٠١٤/٥/٢٦.

أعضاء لجنة المناقشة		**التوقيع**
أ.د **إبراهيم عبد الله المومني** أستاذ طفولة مبكرة وتربية ابتدائية	(رئيسًا ومشرفًا)	....
الأستاذ الدكتور عايش محمود زيتون أستاذ مناهج وتدريس/ علوم	(عضواً)	....
الأستاذ الدكتور سليمان أحمد القادري أستاذ مناهج وتدريس/ علوم (جامعة آل البيت)	(عضواً)	....
الدكتور عدنان سالم الدولات مشارك مناهج وتدريس/ علوم	(عضواً)	....

الإهداء

إلى من علمني النجاح والصبر

إلى من كان عوناً لي في مواجهة الصعاب

أبي ....

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها

إلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه

أقول لها: عندما تكسوني الهموم أسبح في بحر حنانك ليخفف من آلامي

أمي ....

إلى من جعل لحياتي نورا، ونثرها زهورا

أقول له: لقد كانت الصعاب سهلة بوجودك معي، ودمت لـــي

زوجي أجود القاضي ....

إلى الروح التي سكنت روحي

إلى القلب الطاهر الرقيق

إلى ريحانة حياتي

إبني حديثة......

إلى الذين أحببتهم وأحبوني، وإلى كل من مد لي يد العون والمساعدة

الباحثة

شكر وتقدير

يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر الجزيل والاحترام والتقدير لأستاذي الدكتور الفاضل إبراهيم المومني الذي تكرم بالاشراف على رسالتي هذه، فقد كان لي الناصح الأمين ولم يبخل علي بشيء من وقته الثمين، فاسأل الله أن يجزيه خير الجزاء وأن يجعل مايقدمه في ميزان حسناته.

كما أتوجه بخالص الشكر والعرفان للسادة أعضاء لجنة المناقشة المحترمين على قبولهم مناقشة رسالتي هذه.

كما أشكر كل من مد لي يد العون والمساعدة في إتمام رسالتي فجزاهم الله عني خير الجزاء.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات	ه
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص	ط
الفصل الأول	
خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة:	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها :	3
أهمية الدراسة:	4
هدف الدراسة:	5
مصطلحات الدراسة:	5
حدود الدراسة:	5
محددات الدراسة:	6
الفصل الثاني	
الإطار النظري والدراسات السابقة	
الجزء الأول: الإطار النظري	7
الجزء الثاني: الدراسات السابقة	38
القسم الأول: الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التفاعل الاجتماعي:	38
القسم الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التعلم:	40
القسم الثالث: الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني:	46
التعقيب على الدراسات السابقة	49
الفصل الثالث	

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة 53
أفراد الدراسة 53
أدوات الدراسة 53
إجراءات تنفيذ أداة الدراسة 54
متغيرات الدراسة 54
المعالجة الإحصائية 55

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول 56
نتائج السؤال الثاني 57
نتائج السؤال الثالث 59
نتائج السؤال الرابع 60

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الاستنتاجات 66
التوصيات 68
قائمة المراجع 69
المراجع العربية 69
المراجع الأجنبية 74
الملاحق 76
ملخص باللغة الانجيليزية 79

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف والجنس	52
2	التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة بكل الطالب وقيمة (Chi-Square) (ن=85)	55
3	التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة بكل الطالب تبعاً لمتغير الجنس واستخراج قيمة (Chi-Square) (ن=85)	56
4	التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة بكل الطالب تبعاً لمتغير الصف واستخراج قيمة (Chi-Square) (ن=85)	58
5	التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة بكل الطالب تبعاً لمتغير نمط التعلم واستخراج قيمة (Chi-Square) (ن=85)	59

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	استبانة أنماط التعلم	74
2	بطاقة الملاحظة للطالب	76

أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشرفي مادة الفيزياء وعلاقتها بأنماط تعلمهم

إعداد

فاتن سالم موسى العمارين

المشرف

الأستاذ الدكتور إبراهيم المومني

الملخص

هدفت هذه الدراسة للبحث في طبيعة الأنماط الاجتماعية السائدة بين أفراد المجموعات التعاونية في مادة الفيزياء، وعلاقتها بأنماط تعلمهم. وتم جمع البيانات من عينة الدراسة البالغة (85) طالباً وطالبة، وبينت النتائج أن أكثر أنماط التفاعلات الاجتماعية شيوعاً في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء كان نمط التعاون. كما أظهرت أن هناك اختلافاً في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الجنس. كما بينت النتائج عدم اختلاف في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الصف. بينما أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف نمط التعلم.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفاعلات الاجتماعية، المجموعات التعاونية، أنماط التعلم.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تقوم البنائية على مبدأ أن المعرفة عملية بناء عقلي نشط من قبل فرد مفكّر بمعرفة وظيفية وتكيفيه. كما تُعد التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد أساسية في بناء المعرفة لديهم، بالإضافة إلى أنها من الطرق المفيدة في بناء المعرفة ذات المعنى، وبذلك ترى البنائية (وخصوصاً الاجتماعية)، أن المتعلمين يجدون المعنى من خلال الخبرات الفردية، والتفاعلات الاجتماعية، التي فيها تكون اللغة هي محرك لهذه التفاعلات الاجتماعية.

وقد وضع فيجوتسكي المشار إليه في (زيتون، 2007)، أُسس نظرية التعلم الاجتماعي، كما ركز على الطالب والمعلم، وأنه يجب إثارة الكثير من التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة؛ لكي يتم فيها تبادل المعاني والمفاهيم فيما بينهم؛ مما يؤدي إلى نمو الطالب وتعديل بنيته المعرفية، فالمتعلم لا يبني معرفته من خلال الأنشطة الذاتية فقط ، وإنما من خلال مناقشة المعاني والتفاوض مع الآخرين، للوصول إلى معنى مشترك للتخلص من المعاني الخاطئة، واستبدالها بمعاني صحيحة، بما يسمى بعمليات التفاوض الاجتماعي.

وفي هذا تُعد بنائية التعلم والتعليم عملية اجتماعية يتفاعل فيها المتعلمون مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط المعرفة السابقة مع المعرفة الحالية، والتي تتضمن المعتقدات والأفكار والصور، حيث لا يمكن الفصل بين أفكار الفرد، والمكونات الاجتماعية والثقافية المحيطة به، لذا فإن عملية التعلم والتعليم تتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد المتعلم، وتتطلب دوراً بنائياً نشطاً من الطالب.

وتُعد نظرية فيجوتسكي المشار إليه في (عبيد، 1998) إحدى النظريات الهامة في مجال التعليم والتعلم، حيث تولي الاهتمام لدور الثقافة والمجتمع في النمو المعرفي للطالب، وتؤكد على أن المحرك الأول للنمو العقلي هو الثقافة التي تشكّل التفاعلات الاجتماعية، وأن المعرفة بناء تعاوني يناسب كل الأفراد، وينسجم مع البنية الداخلية لهم، كما تعطي هذه النظرية أهمية كبرى

لدور كل من المعلم والوالدين والأقران، مؤكدة أن دور المعلم كفرد اجتماعي مرشد لطلابه، ويشارك في تقدمهم،بالإضافة إلى أنه ينظم العمل داخل غرفة الصف، ويعطي الفرصة لهم للعمل مع بعضهم بعضاً من خلال مجموعات عمل صغيرة، مشجعاً للأنشطة باعتباره مساعداً على الإنجاز أو الأداء. وهذه الفكرة ترتبط برؤية التعلم على أنه عملية تطورية، أما في عملية التدريس فهو يعمل على مساعدة الطالب في تحقيق مستوى من الإنجاز ضمن منطقة النمو الأقرب، وهي المنطقة التي يكون فيها الطالب غير قادر على إنجاز العمل، أو المهمة بمفرده، وإما بمساعدة المعلم، أو الأقران، أو الوالدين يصبح الطالب قادراً تدريجياً على إنجاز العمل بمفرده؛ أي بمعنى آخر، أنها تلك المنطقة التي تكون فيها التعليمات ذات فائدة، وتؤدي الغرض؛ لأنها تُعد المنطقة التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الحقيقي. وفي هذا لم تعد وظيفة المدرسة الآن مجرد تلقين المعلومات والحقائق، وذلك لوجود أساليب حديثة تحث على التربية التفاعلية التي تجعل الطالب مشاركاً في العملية التعليمية التعلمية، لا متلقياً سلبياً للمعلومات (Bee, 1992).

وتُعد استراتيجية التعلم التعاوني من أهم الإستراتيجيات التي تسمح بتنفيذ العملية التعليمية التعلمية في إطار اجتماعي، وتهيئ الفرصة للطلبة للتفاعل مع بعضهم البعض، من خلال مجموعات التعلم التعاونية؛ فالمجموعة التعاونية بيئة تدريسية صفية، يتفاعل فيها الطلبة من خلال الحوار والنقاش، والأسئلة والأجوبة، ودمج الأفكار، والقدرة على الاتصال، وإقامة علاقات اجتماعية وطيدة بين أفراد المجموعة (Hooper & Williams, 1993). وتهدف أيضاً إلى تحسين وتنشيط أفكار الطلبة الذي يعملون في مجموعات، وتنمية روح الفريق بين الطلبة مختلفي القدرات بالإضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية بينهم، إذ يتفاعل الطلبة فيما بينهم، ويصبحون أكثر انسجاماً وصراحةً في طرح تساؤلاتهم على أقرانهم، كذلك يشجع التعلم التعاوني على التفكير الناقد من خلال المناقشة، وتوضيح الأفكار، وتقييم أفكار الآخرين، حيث يستطيع الطلبة الذين يعملون في مجموعات العمل التعاونية السيطرة على المقررات الدراسية بصورة أفضل من الطلبة الذين يعملون بصورة فردية (Marr, 1997).

ويلعب المعلم دوراً فاعلاً في عملية التعلم التعاوني، حيث يحدد الأهداف التعليمية قبل بدء الحصة، يقدم بترتيب البيئة الصفية، وتوفر المصادر، بالإضافة إلى الجو التعليمي المناسب، يقدم المساعدة للطلبة في توضيح الأفكار، وفهم المادة الدراسية، وإتاحة الفرصة الكافية لجميع الطلبة للمشاركة، والعمل كل حسب قدراته وإمكاناته من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات

صغيرة غير متجانسة، ويمكن أن يعمل أفراد المجموعة معاً في أزواج، بحيث تسعى كل مجموعة لإنجاز العمل المطلوب منها من خلال التعاون بين أفرادها، من أجل تحقيق هدف مشترك، أو هدف عام يتم التوصل إليه من خلال الاعتماد المتبادل الإيجابي (Lee, 1990).

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تناولت الكثير من الدراسات التربوية والنفسية التعلم التعاوني في المواقف التربوية، وتكمن مشكلة الدراسة في ندرة من الدراسات التي تناولت هذا النمط من التعلم بشكل أكثر تحديداً وخصوصاً فيما يحدث داخل هذه المجموعات التعاونية، وما نمط المناقشات التي تحدث فيها، وقد تظهر أنماط اجتماعية مختلفة لدى الطلبة في الصف؛ بسبب اختلاف البيئات الثقافية والاجتماعية لهؤلاء الطلبة، ويؤدي هذا الاختلاف في أغلب الأحيان إلى تعدد أنماط التفاعلات الاجتماعية، والتي بدورها قد تؤثر سلباً أو إيجاباً في مختلف جوانب حياتهم العملية، وخصوصاً في أنماط تعلمهم، وقد يكون أثر هذا التفاعل إيجابياً من تعاون، وإخاء وتنافس وعمل منتج، وقد يكون سلبياً وتسلطياً وبعيداً عن التعاون والمنافسة الإيجابية، وغير ذلك مما تقتضيه العملية التعلمية التعليمية. وقد لوحظ أن هذه الأنماط قد تؤثر على الطلبة في أثناء حصصهم الصفية، من حيث تحقيق النتاجات المرجوة من النشاط المطلوب، وكذلك تأثيرها على الطلبة في المجموعة الواحدة من زيادة تفاعلهم، ورغبتهم بالعمل والتنافس الإيجابي والسلبي، وبالرجوع إلى المقدمة المتعلقة بالتعلم التعاوني لم تتمكن الباحثة من إيجاد دراسات تربوية متعلقة بموضوع التفاعلات الاجتماعية، وعلاقتها بأنماط التعلم خلال التعلم التعاوني.

وبالتحديد، فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء؟
2- هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الجنس؟
3- هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الصف؟
4- هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف نمط التعلم؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها تتناول موضوعاً مهماً يتعلق في أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية، وعلاقته بأنماط تعلمهم؛ لما لهذه الأنماط الاجتماعية من أثر في المعرفة والفهم لدى الطلبة، من خلال التواصل اللفظي، ومتابعة الطلبة في أثناء عملهم في المجموعات التعاونية. ويمكن لتحديد هذه الأنماط، وتصنيفها أن يفيد المعلمين بالمواضيع التي يتحدث بها أفراد المجموعات، وكيفية استخدام الطلبة للمصطلحات العلمية، ومناقشتهم للمفاهيم العلمية في ظل جو اجتماعي يستمع فيه الطلبة لبعضهم البعض، ويقومون بالإطلاع على وجهات نظر بعضهم بعضاً في الموضوعات الحياتية والعلمية المختلفة. وتبرز أهمية التعلم التعاوني في جعل الطالب نشطاً في تكوين معرفته، ومفاهيمه، وتبني أنماط اجتماعية مختلفة، إذ إن التعلم النشط هو أحد الأسس التي يرتكز عليها الفكر البنائي، وهذا يفيد الطلبة في تحسين مستوى انتباههم، ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية؛ لأن من أهداف التعلم التعاوني التركيز على كيفية حدوث عملية التعلم لدى الطالب من جهة، وتقليل الاعتماد على المعلم في ضوء الاعتماد المتبادل الإيجابي ،والمفاوضة الاجتماعية من جهة أخرى، وبالتالي تحسين تقدير الطالب لنفسه، وتحسين الأداء الفردي نتيجة تعلم الطلبة معاً، وإدراكهم أن لكل واحد منهم دوراً فاعلاً في المجموعة. وتتمثل أيضاً أهمية التعلم التعاوني لدى الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه، والمشاركة فعلياً فيها، مما ينعكس إيجابياً على أنماط تعلمهم، وفهمهم للمفاهيم العلمية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو أفراد المجموعة، والمجموعات الأخرى، وتحسين العلاقات الشخصية والاجتماعية اللازمة لمهارات الحياة الواقعية، وبالتالي تحسين فاعلية المشاركة الناجحة في المجتمع. ومن هنا تظهر أهمية هذه الدراسة في التركيزعلى وضع الطالب في مركز العملية التعليمية من أجل بناء شخصية اجتماعية متوازنة للطالب، وبذلك فهي تستجيب لمطالب التربية الحديثة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من الجهات المستفيدة من هذه الدراسة، كطلبة المدارس الحكومية والخاصة وطلبة الجامعات والكليات، وكذلك العاملين في المؤسسات الحكومية والخاصة من خلال التركيز على أنماط التفاعل الايجابية لدى العاملين لديهم.

هدف الدراسة

لقد اكدت البحوث التربوية أن أهم العناصر في العملية التعليمية في الغرف الصفية هو الحوار والتفاعل بين الطلبة، لذا جاءت هذه الدراسة للبحث في طبيعة الأنماط الاجتماعية السائدة بين أفراد المجموعات التعاونية في الفيزياء، وعلاقتها بأنماط تعلمهم.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الاتية:

- **التفاعل الاجتماعي**: هو أي موقف يتضمن شخصين أو أكثر بحيث يكون فيه سلوك أي من الأشخاص المتفاعلين استجابة لسلوك أي من الأشخاص المتفاعل معهم، وقد يكون لفظياً أو غير لفظي أو لفظياً وغير لفظي معاً، كما قد يكون سلبياً أو ايجابياً (Marr, 1999).
- **أنماط التفاعل الاجتماعي**: هي أشكال متعددة من السلوك تحدث نتيجة للتفاعل الاجتماعي وتعد مظاهر له، مثل التعاون، والتنافس، والصراع ،والتكيف والتوافق أو المواءمة وقد تم إجرائياً معرفة هذه الانماط بواسطة بطاقة ملاحظة أعدت خصيصاً لذلك.
- **التعلم التعاوني**: هو أن يتعلم الطالب في مجموعات من زملائه وأقرانه وهو استراتيجية تدريس تقوم على تقسيم الطلبة في مجموعات صغيرة لغاية (3-5) طلاب تحت إشراف المعلم وإدارته وتوجيهه ويكون الطلاب عادة من مستويات وقدرات مختلفة (غير متجانسة) ويتعاونون على تحقيق أهداف مشتركة.
- **نمط التعلم**: هو الطريقة المفضلة لدى الطالب لإدراك المعلومة ومعالجتها وقد تم قياسه اجرائياً بتطبيق أداة البحث (مقياس أنماط التعلم) المعدة خصيصاً لذلك.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- محتوى وحدة واحدة من كتاب الفيزياء للصف التاسع الذي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسه في العام 2013/2012.

- محتوى وحدة واحدة من كتاب الفيزياء للصف العاشر الذي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسه في العام 2013/2012.

- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف التاسع والعاشر الأساسيين في مديرية التربية والتعليم في محافظة المفرق.

- تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2014/2013.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة وتعميمها بالمحددات التالية:

أ- محتوى وحدة واحدة من كتاب الفيزياء للصف التاسع الذي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسه في العام 2013/2012.

ب- محتوى وحدة واحدة من كتاب الفيزياء للصف العاشر الذي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسه في العام 2012/ 2013 وقد تم اختيار مادة الفيزياء لأنها تخصص الباحثة ويسهل بذلك التحليل.

ت- تتحدد الدراسة بأداتي البحث بطاقة الملاحظة ومقياس أنماط التعلم من حيث تطويرهما وصدقهما وثباتهما الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل جزأين:

الجزء الأول: الإطار النظري للدراسة: ويتضمن التفاعل الاجتماعي، وأنماط التعلم، والتعليم التعاوني.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتفاعل الاجتماعي، وأنماط التعلم، والتعلم التعاوني.

الجزء الأول: الإطار النظري

التفاعل الاجتماعي:

يعد التفاعل الاجتماعي مفهوماً أساسياً في علم النفس الاجتماعي، وأهم عناصر العلاقات الاجتماعية، ويتضمن التفاعل الاجتماعي مجموعة من توقعات من جانب كل من المشتركين فيه؛ فالطفل حين يبكي يتوقع أن يستجيب بكاءه كافة أفراد الأسرة، خاصةً أمه، كذلك يتضمن التفاعل الاجتماعي إدراك الدور الاجتماعي، وسلوك الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية التي تحدد دوره الاجتماعي، وأدوار الآخرين (علي، 2009).

وبشكل عام، فالتفاعل الاجتماعي نوع من المثيرات والاستجابات، أما في العلوم الاجتماعية فهو يشير إلى سلسلة من المؤثرات والاستجابات، ينتج عنها تغيير في الأطراف الداخلة، فيما كانت عليه عند البداية، كما أن التفاعل الاجتماعي لا يؤثر في الأفراد فحسب، بل يؤثر كذلك في القائمين على البرامج أنفسهم، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل طريقة عملهم مع تحسين سلوكهم، تبعاً للاستجابات التي يستجيب لها الأفراد (الشناوي وآخرون، 2001).

ويعرف التفاعل الاجتماعي بأنه: العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً في الحاجات،والرغبات،والوسائل، والأهداف ،والمعارف (ولي ومحمد، 2004). و يتضمن التفاعل الاجتماعي مجموعة توقعات من جانب كل من المشتركين فيه، وكذلك يتضمن التفاعل الاجتماعي إدراك الفرد الاجتماعي، وسلوك الفرد في ضوء المعايير عن طريق اللغة، والرموز، والإشارات، كما تكون الثقافة للفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي (الشناوي وآخرون، 2001).

كما أن العلاقات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي مصطلحان مرتبطان ببعضهما، بحيث لا يحدث أحدهما دون الآخر، حتى إنهما أصبحا كمترادفين، فعد البعض التفاعل الاجتماعي شكلاً من أشكال العلاقات الاجتماعية، في حين عد البعض الآخر العلاقات الاجتماعية مظهراً لعمليات التفاعل الاجتماعي، فعندما يلتقي فردان، ويؤثر أحدهما في الآخر، ويتأثر به، يسمى التغيير الذي يحدث نتيجة لتبادل التأثير والتأثر بالتفاعل، وعندما تتكرر عمليات التأثير والتأثر ويستقران، يطلق على الصلة التي تجمع بين الفردين العلاقات المتبادلة (السيد، 1981).

أهداف التفاعل الاجتماعي:

يحقق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد مجموعة من الأهداف منها (جابر، 2004):

1. تيسير تحقيق أهداف الجماعة، وتحديد طرائق إشباع حاجات الأفراد.
2. تعلم أنماط السلوك المتنوعة، والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع في إطار القيم السائدة ، والثقافة ،والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.
3. المساعدة في تقييم الذات والآخرين بصورة مستمرة.
4. المساعدة في تحقيق الذات، وتخفيف وطأة الشعور بالضيق، فكثيراً ما تؤدي العزلة إلى الإصابة بالأمراض النفسية.
5. المساعدة على التنشئة الاجتماعية للأفراد، وغرس الخصائص المشتركة بين الأفراد.

أسس التفاعل الاجتماعي:

يقوم التفاعل الاجتماعي على أربعة أسس أو محددات، وهي:

أولاً: الاتصال: لا يمكن بطبيعة الحال أن يكون هنالك تفاعل بين فردين دون أن يتم اتصال بينهم، أو يساعد الاتصال بسبله المتعددة على وحدة الفكر والتوصل إلى السلوك التعاوني (علاوي، 1998). والاتصال تعبير عن العلاقات بين الأفراد، ويعني نقل فكرة معينة، أو معنى محدد في ذهن شخص ما إلى ذهن شخص آخر ،أو مجموعة من الأشخاص، ومن خلال عملية الاتصال يحدث التفاعل بين الأفراد، ولا يمكن أن تحدث أو تتحقق لذاتها، ولكنها تحدث من حيث إنها أساس عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يستحيل فهم ودراسة عملية التفاعل في أية جماعة دون التعرف على عملية الاتصال بين أفرادها (فوزي وبدر الدين، 2001).

ثانياً: التوقع: هو اتجاه عقلي، واستعداد للاستجابة لمنبه معين (ياسين، 1981). ويؤدي التوقع دوراً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يصاغ سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الآخرين، فهو عندما يقوم بأداء معين يضع في اعتباره عدة توقعات لاستجابات الآخرين؛ كالرفض،أو القبول،والثواب، أو العقاب، ثم يقيم تصرفاته، ويكيف سلوكه طبقاً لهذه التوقعات (بهجت، 1985). وإذا كان التوقع هو المحدد للسلوك، فهو أيضاً عامل هام في تقييمه، ذلك أن تقييم السلوك يتم على أساس التوقع، فسلوك الفرد في الجماعة يقيمه ذاتياً من خلال ما يتوقعه من خلال استقبال الزملاء له، سواء أكان هذا السلوك حركياً، أم اجتماعياً (فوزي وبدر الدين، 2001: 42).

ويبنى التوقع على الخبرات السابقة، أو على القياس بالنسبة إلى أحداث مشابهة، ويعد وضوح التوقعات أمراً لازماً وضرورياً لتنظيم السلوك الاجتماعي في أثناء عمليات التفاعل، كما يؤدي غموضها إلى جعل عملية التلاؤم مع سلوك الآخرين أمراً صعباً يؤدي إلى الشعور بالعجز عن الاستمرار في إنجاز السلوك المناسب (مرعي وبلقيس، 1984).

ثالثاً: إدراك الدور وتمثيله: لكل إنسان دور يقوم به، وهذا الدور يفسر من خلال السلوك ،وقيامه بالدور، فسلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة في أثناء

تفاعله مع غيره طبقاً لخبرته التي اكتسبها، وعلاقته الاجتماعية، فالتعامل بين الأفراد يتحدد وفقاً للأدوار المختلفة التي يقومون بها (الشناوي وآخرون، 2001).

ولما كانت مواقف التفاعل الاجتماعي التي يلعب الفرد فيها أدواراً تتضمن شخصية، أو أكثر تستلزم إجادة الفرد لدوره، والقدرة على تصور دور الآخرين، أو القدرة على القيام به في داخل نفسه بالنسبة لدوره، مما قد يتم التعبيرعنه بالقول الدارج: المحاولة في وضع أنفسنا مكان الغير (جلال، 1984). ويساعد انسجام الجماعة وتماسكها أن يكون لكل فرد في الجماعة دور يؤديه مع قدرته على تمثيل أدوار الآخرين داخلياً، والذي يساعد ذلك على إدراك عملية التوقع السابق ذكرها؛ إذ إن الشخص الذي يقوم بنشاط في الجماعة، ويعجز عن توقع أفعال الآخرين لعجزه عن إدراك أدوارهم وعلاقة دوره بدورهم، لن يتمكن من تعديل سلوكه ليجعله متفقاً مع معايير الجماعة (علاوي، 1998).

رابعاً: الرمز ذات الدلالة: يتم الاتصال والتوقع ولعب الأدوار بفاعلية عن طريق الرموز ذات الدلالة المشتركة لدى أفراد الجماعة ؛كاللغة ؛وتعبيرات الوجه واليد، وما إلى ذلك (فوزي وبدر الدين، 2001).

وتؤدي كل هذه الأساليب إلى إدراك مشترك بين أفراد الجماعة ووحدة الفكر، والأهداف، فيسيرون في التفكير والتنفيذ في اتجاه واحد (جلال، 1984). ويشير يونج (Young) إلى أن الإنسان يعيش في عالم من الرموز، والتي تمثل شكلاً من أشكال التعبير عن الأفكار والمشاعر التي بداخلها، ومن خلالها نستطيع أن نعبر عن خبراتنا (الشناوي وآخرون، 2001).

مظاهر التفاعل الاجتماعي:

من مظاهر التفاعل الإجتماعي ما يأتي:

- تقييم الذات والآخرين بشكل مستمر، وإعادة التقييم والتقويم المستمر.
- يتوقف التفاعل الاجتماعي على شخصية الفرد، ومكانته الاجتماعية.
- التجاذب والانسجام بين الأفراد من خلال تقارب الميول والاتجاهات، والقيم، أو التنافر بينهم عند تباعد هذه الجوانب بين الأفراد.
- التعاون والتكامل في العمل على تحقيق الأهداف المشتركة بين الأفراد.

كما تعتمد عملية التفاعل الاجتماعي على التنشئة الاجتماعية، حيث يتعلم الفرد والجماعة أنماط السلوك المتنوعة ،والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد، وجماعات المجتمع في إطار الدين، والقيم السائدة، والتقاليد المتعارف عليها (علي، 2009).

خصائص التفاعل الاجتماعي:

من خصائص التفاعل الاجتماعي، يذكر المنسي (1998) الآتي:

1. يعد التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال، وتفاهم بين أفراد المجموعة، فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار من غير ما يحدث تفاعل اجتماعي بين أفرادها.
2. أن لكل فعل رد فعل مما يؤدي إلى حدوث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.
3. عندما يقوم الفرد داخل المجموعة بسلوكات، وأداء معين، فإنه يتوقع حدوث استجابة معينة من أفراد الجماعة، إما إيجابية أو سلبية.
4. يؤدي التفاعل بين أفراد المجموعة إلى ظهور القيادات، وبروز القدرات، والمهارات الفردية.
5. إن تفاعل الجماعة مع بعضها بعضاً يعطيها حجماً أكبر من تفاعل الأعضاء وحدهم دون الجماعة.
6. إلى جانب ما تقدم، فإن من خصائص التفاعل الاجتماعي توتر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد المتفاعلين، مما يؤدي إلى تقارب بين أفراد الجماعة .

ومن أنماط التفاعل الاجتماعي: التعاون، والتنافس ،والتوافق، والصراع، كما يتضمن التفاعل الاجتماعي التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات، والذي يتم عادةً عن طريق التواصل الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز. وهناك علاقة بين أهداف الجماعة ،وما يتطلبه تحقيق تلك الأهداف من تفاعل اجتماعي يسهل وصول الجماعة إلى تحقيق أهدافها، فحينما يتقابل عدد من الأفراد وجهاً لوجه في جماعة يبدأ التواصل والتفاعل بين هؤلاء الأفراد، ويتم من خلال اللغة والرموز، والإشارات،وتكون الثقافة التي يعيش فيها الفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي، ولهذا نكون أكثر دقة لو وضعنا في حسابنا مفهوم التفاعل الاجتماعي الثقافي (علي، 2009).

وهناك الكثير من التفسيرات النظرية للتفاعل الاجتماعي منها:

موقف النظرية السلوكية: تبين هذه النظرية أن التفاعل الاجتماعي هو العملية التي يؤثر فيها الأفراد على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر، وردود الأفعال. وحسب وجهة نظر المنظرين في التعلم، فإن التفاعل الاجتماعي يبدأ ويستمر عندما يتلقى المشتركون في التفاعل دعماً للتفاعل، كما يحاولون أن يفسروا كيف تنطبق مبادئ التعلم على العلاقات الاجتماعية والإنسانية، كما إن التفاعل الاجتماعي وفقاً لهذه النظرية يتمثل في الاستجابة المتبادلة بين الأفراد في وسط اجتماعي، بحيث يشكّل سلوك الفرد منبهاً لسلوك الآخر يستدعي استجابة له، ويعود هذا التفسير تاريخياً إلى نظريات التعلم، والتي تميل إلى معالجة العلاقات الشخصية بالأسلوب نفسه الذي نتعامل فيه مع الاستجابة المتعلمة، حيث إننا نميل إلى الرد على المثيرات التي نتلقى عليها الإثابة، ونبتعد عن المثيرات العقابية، تحاشياً لألم العقاب، وإن تصنيف هذه المثيرات إيجابياً أو سلبياً يعتمد على نشوء المشاعر الطيبة (عقل، 1988).

وقد فسر سكنر Skinner عملية التفاعل الاجتماعي حسب نظرية المثير والاستجابة والتعزيز، حيث بين أن الإنسان بطبيعته يميل إلى تكرار الاستجابة التي تُعزز، ونتيجة لهذا التعزيز يتعلم الفرد أنماط السلوك التي تصبح جزءاً من شخصيته.

ويلعب التعزيز دوراً أساسياً في تنشيط عملية التفاعل الاجتماعي، وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية، ويشير أصحاب هذه النظرية إلى أن عملية النماء الاجتماعي هي حصيلة تعلم أنماط السلوك المختلفة،والتي تم تعزيزها، وتتابع تكرارها إلى أن أصبحت جزءاً من شخصية الفرد (حبيو، 1999).

أما نظرية الأنماط (نظرية بيلز للتفاعل الاجتماعي): حيث تستند هذه النظرية على الفرضية التي اعتمدها بيلز (Bails)، وهي ملاحظة التفاعل الاجتماعي في موقف معين، وتحليل هذا التفاعل وتفسيره، وقد أنشأ عالم الاجتماع الأمريكي بيلز نظاماً لتحليل التفاعل الاجتماعي مستنداً إلى قائمة الأنماط السلوكية، والمكونة من (12) نمطاً من أنماط السلوك اللفظية وغير اللفظية، والنمط عنده هو الجزء المكرر من السلوك من قبل أطراف التفاعل، أما الموقف الاجتماعي فإنه مجموعة من أطراف التفاعل التي تتبادل الاستجابات، أما التفاعل الاجتماعي فإنه السلوك الظاهر والذي يمكن ملاحظته وتسجيله لأطراف التفاعل الاجتماعي في الموقف الاجتماعي المعين المدروس (عقل، 1988).

أما تفسير فيلدمان (Feldman) للتفاعل الاجتماعي: حيث اعتمد فيه على نقطتين رئيسيتين لدراسة نظرية التفاعل الاجتماعي، هما: الاستمرار، والتآزر السلوكي بين أطراف

التفاعل، وقد توصل إلى أن التفاعل الاجتماعي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: التكامل الوظيفي، والتكامل التفاعلي، والتكامل المعياري؛ ويعني التكامل الوظيفي النشاط الذي يحقق متطلبات الجماعة، وأهدافها، وينظم العلاقات الداخلية والخارجية لأطرافها، أما التكامل التفاعلي فيقصد به التكامل بين الأفراد، ومدى التأثير، والتأثر، والعلاقات المتبادلة، وكل ما يدل على تماسكهم، أما التكامل المعياري فيقصد به التكامل والقواعد المتعارف عليها والتي تضبط سلوك الأفراد (الخطيب وعيد والنتشة، 2003).

موقف النظرية البنائية: تعتمد النظرية البناية على أن الفرد يبني معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله؛ أي أن نمط المعرفة يعتمد على الفرد ذاته وعلى ما يمتلكه مسبقاً من خبرات عن الموضوع (الدواهيدي، 2006).

وقد حاول بعض منظري البنائية تعريف البنائية على أنها الفلسفة المتعلقة بالتعلم، والتي تفترض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة، كما يمكن تعريفيها بأنها: عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية من خبرتهم السابقة وبيئة التعلم، أما إيراسين وواش (Airasian & Waish) فعرفا البنائية على أنها الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية، وتطويرها واستخدامها (زيتون، 2002). وعرفها جلاسرسفيلد (Glassersfeld, 1990) بأنها تفكير بالمعرفة وبآلية الحصول عليها، وعرفها لورسباك وتوبن (Lorsback & Tobin, 1992) بأنها نظرية معرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف (المومني، 2002). ويعرفها الخليلي وآخرون (1997) بأنها توجه فلسفي يفترض أن التعلم يحدث داخلياً عند المتعلم حيث أنه هو الذي يبني المعرفة من خلال إعادة تشكيل بنيته الفكرية والمعرفية.

وفيما يلي مجموعة من الخطوط العامة للوقوف على معنى البنائية (زيتون وزيتون، 2003):

1. البنائية عبارة عن رؤية ابستمولوجية ترى أن الواقع يبنى بوساطة الذات العارفة، الأمر الذي يعني أن المعرفة ليست مجرد صور أو نسخة من الواقع أبداً، ولكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة.
2. إن نشاط الذات العارفة يعد أمراً جوهرياً لبناء المعرفة، حتى أن بعض منظري البنائية قد اعتبر أن نشاط المتعلم، والمعرفة شيئاً واحداً، إذ يقول إن المعرفة هي نشاط المتعلم، ومن ثم يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة كوسيلة لاكتسابها.

3. إن معيار الحكم على المعرفة لدى البنائيين ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه ولكن في كونها عملية، بمعنى أنها تعمل على تسيير أمور الفرد، وحل المشكلات المعرفية، فالمعرفة لدى البنائيين وسيلية إذ إنّها بالنسبة لهم عبارة عن أدوات لحل المشكلات.
4. إن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنها سياقية (أي ذات علاقة بالخبرة)، ومن ثم فإننا قد لا نغالي إذ قلنا بأنه لا يتشابه شخصان في معرفتهما عن شي معين إذ لكل منا ما يمكن أن نطلق عليه مجازاً بصمة معرفية تميزه.

ومن ذلك يتضح أن البنائية تصور ينطلق في تفسيره للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وهذا يعني أيضاً أن النظرة البنائية تنطلق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة، والمتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة (الدواهيدي، 2006).

ووجهة نظر البنائيين للتعلم تؤكد على مبدأين، هما الأول يركز على تفاعلات الطفل بالبيئة الطبيعية كآلية أساسية للنمو الإدراكي حيث تلاقي التفاعلات الاجتماعية واللغة اهتماماً ثانوياً فقط، ووجهة النظر الأخرى تميزت بمعظم عمل فيجوتسكي الذي ركز على أن تطوير الطفل الإدراكي يحدث خلال التفاعل الاجتماعي، فاللغة هي وسيط العالم الثقافي فهي أساسية التفكير، والتفاعلات الاجتماعية لها دور حاسم في تشكيل المعرفة. وتنظر النظرات الاجتماعية الثقافية لتعليم العلوم على أنه إنتاج أفكار للطالب، ونتيجة للمناقشة المتقدمة لهذه الأفكار وبعد تفاعلات الطلاب مع بعضهم البعض أو مع معلميهم يتم قبول هذه الأفكار أو رفضها. بالإضافة إلى أنهم يروا أهمية ذلك في فحص تجارب الطلاب الشخصية التي تحدد الطريق للفهم العلمي الذي يمكن أن يطور في قاعات الدروس (Richmond & Striley, 1996).

جوهر النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي:

الموضوع الرئيس للإطار النظري لفيجوتسكي هو ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دوراً أساسياً في تطوير الإدراك، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي مرتين؛ الأول: على المستوى الاجتماعي ولاحقاً على المستوى الفردي، فبداية يظهر بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل، وهذا ينطبق على حد سواء على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم، وكل الوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية. والسمة الثانية لنظرية فيجوتسكي هي أن التطوير الإدراكي

يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية، فمستوى التطوير يتقدم عندما ينخرط الأطفال في السلوك الاجتماعي، فالتطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل، ومدى المهارة التي تنجز بتوجيه بالغ أو تعاون أقران تتجاوز ما يمكن أن ينجز لوحده (Kearsley, 1996). فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية، وهذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل فيجوتسكي (Ryder, 1998).

ومما سبق، يتضح أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً مهماً في اكتساب الفرد للمعرفة، ومما يؤكد ذلك أن فيجوتسكي ركز من خلال السمة الثانية للنظرية على منطقة النمو القريبة المركزية والتي يمكن تنميتها بالتفاعل الاجتماعي مع شخص بالغ أو قرين أكثر خبرة، ولهذا يجب إلقاء الضوء على منطقة النمو القريبة المركزية كونها هي ما يسعى إليه فيجوتسكي إلى إيجاده وتحقيقه من خلال نظريته (الدواهيدي، 2006).

ويولي فيجوتسكي اهتماماً كبيراً للغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكل المناخ العام لبيئة الفصل، وهي وسيط للفكر، ويتصور فيجوتسكي أن الكلام عند الطفل يكون اجتماعياً في البداية، ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، وبعده الكلام الداخلي (التفكير)، كما أنه يقرر بصراحة أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام، فالتفكير له بناؤه الخاص فهو لا يتم التعبير عنه في كلمات ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي بالنسبة لفيجوتسكي ليس مجرد النطق الصوتي للجمل كما يرى واطسن، بل هو صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام يقع بين التفكير والكلام المنطوق، ولكن علاقة التفكير بالكلام تتغير بثبات فهي عملية مستمرة وديناميكية وهي عملية حياة، فالتفكير يولد بالكلمات الخالية من التفكير تعتبر شيئاً ليس له معنى، والتفكير غير المدفون في الكلمات يعتبر سراباً (الدواهيدي، 2006).

وقد أوضحت كتابات فيجوتسكي أن الكلمات تتغير مع المجتمع، وأن الكلمات التي يستخدمها الطفل هي في الغالب نفسها التي يستخدمها الراشد في الحديث، ولكنها ليست بنفس المعنى والمدلول الكامل كما يستخدمها الراشد (How, 1996).

وبذلك، فبناء المعرفة وفقاً لنظرية فيجوتسكي في صفوف العلوم تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلاب وتكوين المعنى (Alexopoulou & Driver, 1996)، والمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي للمتعلم مع شخص آخر أكثر معلوماتية ثم بعد ذلك تبنى ذاتياً كنشاط

فردي، وبذلك تحدث المعرفة العلمية من المستوى الاجتماعي ثم إلى المستوى السيكولوجي وبين الأنفس ثم إلى داخل الأنفس، فتظهر في المستوى النفسي الخارجي بين الطفل ووالديه وأسرته والبيئة المحيطة، ثم تظهر بعد ذلك على المستوى الداخلي الذاتي كعدسات للبصيرة والعمل والتحدث تجاه هذه الظواهر ثم تتداول بين المتعلم والآخرين.

وطبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم هي عدم فصل الفرد عن المجتمع في بناء السياق المعرفي، وتشجيع التعلم من خلال النشاط الجماعي التعاوني بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم، فالمعلمون لا يفرضون أفكارهم على المتعلمين، ولكن التعلم الحقيقي يخلق من خلال الاشتراك في العمل وتوليد الوظائف النفسية الفردية (How, 1996).

دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية:

الحديث في البداية يثبت نقطة المرجع بين المعلم والمتعلم، وبعد ذلك يصبح الحديث الاجتماعي وسائل المعلم كأداة تتوسط تفكير المتعلمين. فالمعلم منبع الأسئلة، والمتعلم يستجيب، والسؤال يتبعه نقطة مرجعية للدخول والمشاركة في التفاعل اللفظي، والمتعلم يستجيب ليعكس حديثه الذاتي، ومع استمرار المناقشة يوجه المعلم انتباه المتعلم للملامح المرتبطة بالظاهرة وتحليلها للتغلب على أوجه التناقض في التفكير تجاه المفهوم.

وتعلم العلوم يتطلب جزءاً من مشاركة المتعلم الاجتماعية مع شخص أو أكثر معرفة، أو مع مصدر للمعرفة مثل: (الكتاب ـ ـ ـ المدرس ـ ـ ـ ـ مجلة ـ ـ ـ كمبيوتر....)، فمن خلال هذه التفاعلات يكتسب المتعلمون لغة الاتصال العلمي كطريقة للرؤية والتفكير في الظواهر، وبذلك يكون المعلم مدعماً وموجهاً وأداة وسيطة ومساعدة لعمل وصلة بين المفاهيم والمعرفة الخارجية اليومية للمتعلم وبين المفاهيم والعلمية، وذلك بالتركيز على النشاط للمستوى السيكولوجي الخارجي للفصل والذي له ثلاثة ملامح هي (Scott,1998)، هي:

1. أشكال التدريس الوسيطة.
2. مناقشات الخبير المتسلط والمتفاوض بالحوار.
3. المعلم والدعائم التعليمية.

1. أشكال التدريس الوسيطة:

وهي أشكال مختلفة للتدخل وتوسط المعلم ليدعم تنمية فهم الطلاب للمعرفة العلمية، وعمل تفسيرات علمية مرتبطة بالمفهوم المستهدف، حيث يبدأ المعلم مع أقل مستوى يضبطه باستخدام استراتيجية (البداية ـ ـ ـ الاستجابة ـ ـ ـ التغذية الرجعة) فيحاول عمل وصلات بين المفاهيم اليومية (التعبير عن المعرفة بألفاظهم الخاصة) وبين المعرفة العلمية، ويشكل ويرشد مناقشات الفصل الاجتماعية لتحفيز المتعلم على فهم المحتوى. والمناقشات في الفصل تعتمد على بنية النشاط التي توضح النموذج التنظيمي للتفاعل الاجتماعي في مناقشة الكلمات والمعاني والمفاهيم المرتبطة بمحتوى الموضوع.

2. مناقشات الخبير المتسلط والمتفاوض بالحوار:

نجد أن هناك فرقاً بين الملامح العامة للمناقشة من خلال معلم خبير متسلط ومعلم وسيط يشجعه على الحوار، فنجد أن المناقشة المتسلطة تركز على: نقل المعرفة، وعدم تشجيع الاستجابات الأصيلة إذا لم تدعم الهدف نتائجها محسوبة، حيث المعلم يعتمد على أسئلة لترشد المتعلمين وهو الذي يجيب عنها في الغالب لتغطية المعلومات، وفي نهاية الدرس يراجع ويطبق المعرفة بقليل من التطبيقات، ومناقشات المتعلم فردية استجابة لأسئلة المعلم وهي استجابة نهائية وتوكيد مباشر.

ولكن المناقشة الحوارية تركز على: نقاط عديدة من خلال التفاعل المفتوح بين الأشخاص وذلك يساهم في توليد المعنى المقصود تنميته، ويؤدي إلى نتائج لم يحسب لها، حيث المعلم يميل إلى المفاوضة والمناظرة كأداة لتوليد المعنى، والفكر يبنى من خلال أسئلة مفتوحة حقيقية منسوبة إلى طبيعة اعتقادات المتعلم (ما يفكر فيه بالفعل) ومناقشة المتعلم تكون تلقائية ومحركة للعملية التعليمية بتعليقات من الطلاب الآخرين، والأفكار تكون في سياق الحوار، واقتراحات المتعلم مؤقته غير نهائية تجريبية تفتح المجال للتوضيح بتعليق من الآخرين.

3. المعلم والدعائم التعليمية:

جاء التعبير يسقل أو التسقيل من أعمال (Wood, Bruner, and Ross, 1976)، وتعبير تسقيل وجد كاستعارة لوصف نوع المساعدة المعروضة من قبل المعلم أو النظير لدعم التعلم؛ في عملية التسقيل يساعد المعلم المتعلم على إنجاز مهمة أو إدراك مفهوم لا يستطيع الطالب إدراكه بشكل مستقل، فالمعلم يعرض مساعدته ليستطيع الطالب إنجاز أكبر قدر من المهمة لوحده دون مساعدة الآخرين، وعندما يشعر المعلم بأن الطالب بدأ يحل المشكلة بصورة مستقلة يعمل المعلم على الإزالة التدريجية للدعامات (السقالات). فالتسقيل في الحقيقة يستعمل

كجسر للوصول إلى الشيء الذي لا يعرفونه الطلاب، والتسقيل الذي يدار بشكل صحيح هو الذي يعمل كمساعد وليس كمعطل (Benson, 1997). ويمكن استخدام أدوات مختلفة لتسقيل تعلم الطلاب من بينها، تجزيء المهمة إلى أجزاء سهلة الانقياد، واستخدام عمليات التفكير لأداء مهمة، والتعلم التعاوني الذي يعتمد على فريق العمل والحوار بين النظائر، والتدريب، وعرض نماذج، وإعطاء نصائح وإجراءات، ويجب أن يحرص المعلمون على أداء الطلاب للمهام بأقل مستوى إجهاد ممكن للمتعلم، ويتوجب كذلك على المعلمين إدارة حوار مفتوح مع الطلاب للوقوف على معرفة الطلاب وتحديد أداة التسقيل الناجحة للوصول للمعرفة الجديدة (Lipscomb, Swandon, West, 2004).

أنماط التعلم:

في بداية الألفية الثالثة وجد أن واقع الطلاب يحتم عليهم استخدام أساليب حديثة في التعلم تجمع بينها وبين حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية، وتنمي لديهم السلوكيات المرغوبة، والتي هم في أمس الحاجة إليها في تعاملاتهم داخل قاعات الدراسة وفي المجتمع. وقد أشار علماء النفس التربوي والمناهج والمعلمون إلى أهم الأساليب الحديثة في التعلم ومنها التعلم التعاوني (الحريري، 2003) ويمكن تعريف التعلم على أنه التغير أو التبدل في المهارة، أو التعديل في المعرفة أو السلوك، وذلك نتيجة اكتساب الفرد للخبرة المباشرة أو غير المباشرة (سعادة وآخرون، 2008**)**

شروط التعلم:

لكي تحدث عملية التعلم أياً كان نوع التعلم "عقلي، اجتماعي، حركي" لابد من توافر شروط عدة، وهي (شاهين، 2001):

1. المتعلم لابد أن يكون أمامه مشكلة تحتاج إلى الحل أي عبارة أو موقف جديد غير متعود عليه أو غامض يمثل عقبة أمامه تعوق تحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته.
2. وجود دافع قوي لدى الشخص المتعلم يدفعه إلى التعلم حيث أثبتت البحوث والدراسات أن هناك علاقة طردية بين الدافع والتعلم فكلما كان الدافع قوي كان التعلم أفضل.

3. المتعلم لابد أن يكون وصل إلى مستوى معين من النضج يمكنه بجانب الخبرة من تعلم المواقف الجديدة فالطفل لا يستطيع تعلم الوقوف قبل نضج عظامه.

مراحل التعلم:

لقد حدد (Gagne) مراحل التعلم بثماني عمليات داخلية (الربيعي، 2011):

1. مرحلة الدافعية (التوقعات).
2. مرحلة الفهم (الانتباه – إدراك اختياري).
3. الاكتساب (ترميز الخبرة وتخزينها).
4. الاحتفاظ (التخزين في الذاكرة).
5. الاسترجاع (الاستدعاء).
6. التعميم (الانتقال).
7. الأداء (الاستجابة).
8. التغذية الراجعة (التعزيز).

العوامل المؤثرة في عملية التعلم:

يشير شاهين (2001) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في عملية التعلم منها:

- البيئة المحيطة بالإنسان ومدى ما يتوافر بها من إمكانيات اقتصادية واجتماعية وتربوية، فعند توافرها يكون التعلم أفضل والعكس صحيح.
- أما بالنسبة للفرد يجب أن تتوافر فيه مجموعة من السمات والخصائص مثل:

أ. **سمات جسمية:** ويقصد بها النمو الجسمي للإنسان وأعضائه واكتمال نموها أي النضج، فالطفل لا يستطيع الوقوف قبل نمو أطرافه ونضجها ولا يستطيع المشي قبل نمو قدميه ونضجها.

ب. **استعداد فطري "موروث":** توجد علاقة طردية بين الذكاء والتعلم، فكلما ارتفعت نسبة ذكاء الفرد كان أكثر استعداداً للتعلم وكان تعليمه أفضل؛ لأنه عن طريق الذكاء يمكن للطفل إدراك البيئة المحيطة به واكتشافها وإدراك العلاقات بين الأشياء.

ج. **الخبرات السابقة:** فمثلاً الطفل يتعلم من خبراته السابقة، والطفل يخاف من الكلب لأنه قام بعضه، وقد يرفض اللعب مع القطة لأنها قامت بجرحه بمخالبها.

د. **الميول:** توجد فروق فردية بين الأفراد وبالتالي نجد أن الأفراد وميولهم تكون مختلفة، وبالتالي يجب على القائمين على العملية التعليمية أن يراعوا ذلك ويوجهوا الأفراد إلى نوعيه التعليم التي تتفق مع ميولهم وأهوائهم وكلما تحقق ذلك كان التعلم أفضل.

ه. **الحالة المزاجية للشخص:** الشخص الذي يعاني من إجهاد أو تعب أو إرهاق أو الذي يعاني من قلق وخوف تقل قدرته على التعلم بعكس الشخص الذي يشعر بالراحة والهدوء.

و. **تهيؤ استعداد الفرد لتعلم خبرة أو مهنة معينة:** كلما كان التهيؤ مرتفع كان التعلم أفضل؛ أي أن هناك علاقة طردية بين التهيؤ والاستعداد والتعلم.

ز. **التدعيم:** وهو نوعان: إيجابي وسلبي، وكل من التدعيم الإيجابي والسلبي يلعب دوراً في عملية التعلم فالتدعيم الإيجابي يكون دافعاً وحافزاً للفرد للتعلم، أما السلبي يجنب الشخص تكرار الوقوع في الخطأ مرة ثانية، ولكن أثبتت البحوث والدراسات أن التدعيم الإيجابي أفضل من السلبي في عملية التعلم.

ح. **نتائج التعلم:** كلما تم الإطلاع على النتائج باستمرار يكون ذلك مشجعاً ودافعاً للمتعلم على التعلم.

أغراض التعلم:

1. برمجة التعلم (تنظيم العمل بصورة متسلسلة ومنتظمة).
2. مقياس التعلم إجراء اختبارات قبلية وبعدية (التقويم).
3. اكتشاف الخطأ وتصحيحه.
4. تكرار أو تشذيب المهارة (صقل المهارة) وتجزئتها حسب نوعها ومن ثم تكرارها.
5. الأهداف العامة: تطوير الصفات البدنية والحركية وغيرها (الربيعي، 2011).

وتتم عملية التعلم بطريقة منتظمة، بالاعتماد على الكثير من العناصر والأسس المختلفة. كما أن هناك الكثير من المتغيرات التي تحكم العملية وتؤثر في مدى فاعليتها، ومن هذه المتغيرات (سعادة وآخرون، 2008):

1. **طبيعة المهمة التي سوف يتم تعلمها من جانب الفرد، سواء كانت هذه المهمة فكرية أم حركية أم لفظية**: فكلما كانت هذه المهمة واضحة وغير معقدة وتثير دافعية المتعلم وتعزز استجابته، كان التعلم أسرع، والعكس صحيح في حال كون المهمة معقدة وغير واضحة، حيث يؤدي ذلك إلى أن يكون التعلم بطيئاً، وبالتالي يؤثر في فاعلية التعلم.
2. **طبيعة المتعلم نفسه**: فالمتعلم يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية. لذا فإن صفاته الشخصية، ومهاراته وخلفيته المعرفية، وحالته النفسية، ووضعه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، كله يؤثر في مدى فاعلية أداء المهمة المكلف بها أو الراغب في أدائها. فالمتعلم الحيوي أو النشط يتعلم بطريقة أسرع من المتعلم الكسول، ويعتمد ذلك على دافعية كل واحد منهما، والتي تؤثر في عملية التعلم بشكل كبير، وبخاصة الدافعية الذاتية التي تدفع المتعلم نحو التعلم، ولا سيما عندما تكون طبيعة المهمة جديدة من جهة، ويكون المتعلم بحاجة إليها من جهة ثانية. وهناك العديد من المتغيرات التي يدور حولها جدل كبير وتؤثر بالتالي في فاعلية التعلم مثل العمر، والجنس، ومستوى النضج، والبيئة الطبيعية والبشرية المحيطة بالمتعلم ذاته.
3. **طريقة التعلم المتبعة**: حيث يلعب هذا المتغير دوراً بارزاً في تقبل المهمة من جانب المتعلم أو رفضها. ولهذا فإنه كلما كانت الطريقة المتبعة مناسبة وملائمة لكل من طبيعة المهمة من ناحية، وقدرة المتعلم من ناحية ثانية، كان التعلم ذا فاعلية أكبر ويتم اختيار الطريقة من جانب المعلم وفق معايير يحددها الموقف التعليمي التعلمي لهذا كله.

أنماط التعلم:

ورد في الأدب التربوي مجموعة من التعريفات لنمط التعلم نذكر منها: أن نمط التعلم هو مجموعة من الخصائص السلوكية، والمعرفية، والنفسية. التي تمثل مؤشرات ثابتة نسبياً في كيفية إدراك المتعلم للبيئة التعلمية وتفاعله معها واستجابته لها، وهو الطريقة التي يتعلم بها الفرد

في استقباله أو تحليله للمعلومات وكيفية معالجته للمشكلات التي تعترض سير تقدمه -Farrell) (Moskwa, 1992؛ أو أنه الطريقة التي تؤثر بواسطتها عناصر معينة في المجالات البيئية، والانفعالية، والاجتماعية، والجسمية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها (Dunn, Dunnkm, & Price, 1989)، أو أنه مصطلح يستخدم لوصف النشاطات والسلوكات والاتجاهات التي تحدد تفضيلات الأفراد في التعلم (Honey & Mumford, 2000)؛ أو أنه وصف للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (قطامي وقطامي، 2000). وعرفت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير نمط التعلم بأنه مفهوم نظري وعملي يشير إلى كيفية اكتساب المتعلم معرفته أو إلى كيفية تغيير سلوكه (ASTD, 2007). وتشير التعريفات المذكورة سابقاً إلى أن نمط التعلم هو الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعلومات من البيئة، والطريقة التي يتم بها معالجتها واكتسابها واحتفاظه بها.

وتعكس أنماط التعلم طرائق الأفراد في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها (Dunn & Dunn, 1993) .وتجمع معظم تعاريف أنماط التعلم على أنها الأسلوب المفضل لدى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل؛ ففي هذا الصدد، نجد أن (Kinsella, 1994) تعرف نمط التعلم بأنه طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لامتصاصه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طرائق التعليم أو المحتوى، في حين يعده (Jonassen & Grabowski, 1993) مجموعة من الأداءات المميزة للتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها وعليه؛ يجب على المعلمين أخذ أنماط التعلم الآتية في الحسبان والإلمام بها، وذلك من أجل مساعدة المتعلمين في تحقيق الأهداف التربوية والتعلمية المنشودة.

أ. التعلم التنافسي:

هو التعلم الذي يقوم على أساس التنافس القوي بين الطلبة إلى درجة العمل ضد بعضهم بعضاً، وذلك لتحقيق هدف محدد يفوز بتحقيقه طالب واحد فقط أو مجموعة قليلة من الطلبة على منافسيهم الآخرين، مما يشكل لديهم الإحساس والشعور بعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم إلا إذا فشل الآخرون في تحقيقها؛ فنجاح أو فشل طالب ما يتناسب في الغالب عكسياً مع نجاح أو فشل

طالب آخر، مما يدعو الطالب إلى عدم مساعدة زميله. وعليه؛ يبدأ بالبحث عن طريقة يحقق بها أهدافه ونواياه، دون النظر إلى ما قد يضر بمصلحة الآخرين، مما ينعكس بالتالي على حياته اليومية، ويجعله يتخذ من الشعار الذي يقول (الغاية تبرر الوسيلة) أسلوباً أو فلسفة في الحياة؛ من أجل الوصول إلى ما يريد من حاجات أو أهداف أو نوايا أو أغراض. وفيه يتنافس الطلبة فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة منهم، ويتم تقويمهم وفق منحنى متدرج من الأفضل إلى الأسوأ.

أما بالنسبة للمؤسسة التربوية، فإن الطلبة ينظرون إليها على أنها مؤسسة تنافسية، ويترتب على ذلك إما أن يعمل الطلبة معاً بكل طاقاتهم من أجل إنجاز أفضل عن بقية زملائهم، أو الهروب وترك الأمور على حالها، لأنهم أصبحوا لا يؤمنون بالنجاح والفوز، ولا يسعون للوصول إليه، ويتم تقويم الطالب في هذا النمط من التعلم وفق منحنى متدرج من الأفضل في قمته إلى الأسوأ في قاعدته، بحيث تنسب درجات الطلاب أو مستوياتهم لأفضل طالب في الصف كله، وهذا ما هو حاصل بالفعل أيضاً في الألعاب الرياضية (جونسون وهولبك، 1995).

ب. التعلم الفردي:

يركز هذا النمط من التعلم على فردية الطالب، وتفريد التعليم، بحيث يعمل الطلبة لوحدهم بشكل فردي، وبقليل من التفاعل بينهم وذلك من أجل تحقيق أهدافهم، وهذا يعني أن نجاح أو فشل أي طالب يكون في الغالب بمعزل عن نجاح أو فشل طالب آخر، والذي يندرج في الواقع تحت ما يعرف بالتعلم الذاتي. أما عملية التقويم هنا، فإنها تتم على أساس معياري ثابت معد مسبقاً من جانب مجموعة من المتخصصين في المجالين: المعرفي من جهة، والتربوي والنفسي من جهة ثانية.

وفي هذا النوع من التعلم تتاح الفرصة للطالب للعمل بشكل فردي لتحقيق أهدافه الخاصة في ضوء قدراته، وبتحدد مدى قربه أو بعده من معايير الامتياز التي حددت بشكل مسبق، ويدخل ضمن هذا النوع من التعلم ما يسمى بالتعلم الذاتي، ويتم تقويم المتعلم فيه وفق محكات موضوعه مسبقاً (جونسون و هوليك، 1995).

ج. التعلم التعاوني:

يقوم هذا النوع من التعلم على أساس التفاعل الإيجابي بين عناصر أفراد المجموعة المختلفة، من أجل تحقيق هدف مشترك، ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان، كما يعتمد نجاح أو فشل الفرد في المجموعة على نجاح أو فشل باقي الأفراد، ويتم تقويم الطالب داخل المجموعة وفق محكات موضوعة مسبقاً، كما يتم تقويم المجموعة ككل أيضاً ومقارنة نتائجهم مع نتائج المجموعات الأخرى في الحجرة الدراسية ذاتها (جونسون وهولبك، 1995).

التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني اتجاه معاصر في مجال التعلم، وكثر الحديث عنه تحليلاً، وتطبيقه تجريبياً منذ أوائل الثمانينات، وطوال التسعينات كبديل للصفوف التقليدية الذي قد يؤدي إلى التحصيل بشكل تنافسي. وبناء على ذلك؛ فإن التعلم التعاوني مفهوم بسيط للغاية في تصوره، بليغ في فائدته، وهو عبارة عن مساندة جماعية صغيرة غير متجانسة من الأفراد بالتعاون الفعلي، لتحقيق هدف منشود؛ أي اكتساب أكاديمي، أو اجتماعي، ويعود على الجماعة، والأفراد بفوائد تعليمية، واجتماعية، متنوعة وجمة. ويمكن أن يكون للتعلم التعاوني صيغاً وأساليب، واستراتيجيات وتكنيكات وإجراءات عديدة، يتعذر حصرها لاسيما أن أصبح التعلم التعاوني أكثر فاعلية وأوسعها انتشاراً في أواخر القرن العشرين(الديب، 2005).

وقد ظهرت فكرة العمل الجماعي التعاوني لتؤكد روح التعاون، والجماعة في العمل، وظهرت بدلاً من الفردية، والمنافسة الشديدة ذات التأثيرات السلبية على الفرد والمجتمع (لافي، 2000). كل هذا جعل الكثير من المربين ينادون بتغيير نمط التعلم التقليدي. الذي يقوم على التنافس والفردية، والعمل على تصميم مواقف تعلمية على أساس تعاوني، لما لهذا النمط من آثار ايجابية على العملية التربوية في تحسين التحصيل الدراسي، واكتساب المهارات الاجتماعية وغيرها من المميزات (سعادة وآخرون، 2008).

والتعلم التعاوني أحد الطرق التدريسية التي تسعى إلى تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين الطلاب وإزالة نزعة التنافس القائمة بينهم والتي لا تؤدي في الغالب إلى تنمية إيجابية بل توجد نوعاً من التثبيط والفردية وانعدام مبدأ التعاون (عبد الفتاح، 2010).

ويعرف (Abrami,1995) التعليم التعاوني على أنه "استراتيجية تعليمية يقوم فيها التلاميذ بالعمل معا في مجموعات مصممة بعناية لتحفيز الاعتماد المتبادل الايجابي بين التلاميذ

داخل كل مجموعة ويتلازم هذا الاعتماد المتبادل مع المسئولية عن التعلم لأنفسهم ومساهمين في نفس العمل الجماعي مع الآخرين".

ومن جهة أخرى، يعرف اللقاني والجمل (1999) التعلم على أنه "تعلم قائم على أساس المشاركة الفعالة والنشطة للتلاميذ في عملية التعلم، ويقوم على تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل، وإعطاء الفرصة لهم لتحمل المسئولية عند دراسة موضوع ما، ويتم تحت توجيه وإشراف المعلم، ويكون المعلم فيه موجهاً ومرشداً ويتدخل حينما يتطلب الموقف ذلك وتتاح فيه الفرصة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي بين المعلم وبين التلاميذ وبعضهم البعض".

ونستطيع مما سبق القول بأن التعلم التعاوني يقوم على فكرة مؤداها أن التعلم يكون أجدى وأنفع عندما يحدث من خلال العمل الجماعي للتلاميذ، وأن على المدارس أن تقلع عن نمط التعلم الفردي أو التنافسي السائدين بها، وتتجه إلى التعلم التعاوني الذي تتعلم فيه كل مجموعة من التلاميذ (مجموعات صغيرة) بشكل تعاوني معاً بحيث يكون كل تلميذ منهم مسئولاً عن تعليم ذاته من ناحية وعن مساعدة بقية زملائه في المجموعة على تحقيق أكبر قدر ممكن من التعلم من ناحية أخرى مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة للفصل بكامله (السعيد، 2007).

والتعلم التعاوني نوع من أنواع التعلم، يتضمن تدريبات وممارسات عقلية وحسية وحركية في نشاط اجتماعي وتفاعلي، حيث يعلم فيه الأفراد بعضهم بعضاً، وهو تعلم تعود فيه الفائدة على الجميع، وتتسع العلاقات الاجتماعية بين أطراف التعلم، وتتناول ما يتعرض له التلميذ من مشكلات حياتية، فكلما كانت أنشطة التعلم اجتماعية كانت أفضل من الأنشطة الفردية (أبو عميرة، 1997).

وقد أظهرت نتائج الدراسات التي عملت على مقارنة نواتج التعلم التعاوني بنواتج التعلم الفردي والتعلم التنافسي، مدى تفوق التعلم التعاوني على باقي الأنماط الأخرى، ولا سيما في ارتفاع تحصيل الطلبة، وإقامة العلاقات الاجتماعية المتميزة، التي تترتب عليها مساعدة بعضهم بعضاً، بدل المنافسة والفردية التي تعزز الصراع والأنانية، وتجعل الطالب إما فائزاً أو مهزوماً (النجار، 1998).

إن الاقتصار على تنظيم الطلاب في مجموعات وإخبارهم بالعمل معاً لا يؤدي بالضرورة إلى عمل تعاوني مثمر، فقد يؤدي تنظيم الطلاب في مجموعات إلى التنافس بين المجموعات أو قد يؤدي إلى العمل بشكل فردي؛ لأن هناك فرقاً جوهرياً بين وضع الطلاب في

مجموعات ليتعلموا وبين صياغة موقف تعليمي تعاوني يساهم فيه الطلاب جميعاً بمشاركتهم الإيجابية، فالتعلم التعاوني لا يعني أن يجلس الطلاب بجانب بعضهم البعض على نفس المنضدة ليتحدثوا مع بعضهم وكل منهم يعمل لإنجاز المهمة المكلف بها. فالتعلم التعاوني أبعد من أن يكون مجرد طلاب متقاربين مكانياً من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون ويساعد بعضهم البعض، بل لكي يتم التعلم التعاوني بصورة صحيحة لا بد من التأكيد على مجموعة من العناصر التي ينبغي توافرها في التعلم التعاوني، وتدريب المعلمين على تطبيقها بما يؤدي إلى نجاح التعلم التعاوني في تحقيق الأهداف المرجوة منه، فهذه العناصر تمثل حجر الزاوية في التعلم التعاوني فهي سلسلة مترابطة لا يمكن الاستغناء عن أي حلقة منها (عبد الفتاح، 2010).

كما أن التعلم التعاوني لا يتطلب من القائمين على العملية التعليمية نفقات أو تجهيزات تكنولوجية أو تغيرات كثيرة في التنظيم المدرسي، ولكنه يتطلب أفراداً متحمسين من إداريين ومعلمين وتلاميذ للعمل التعاوني، بغرض تحسين عملية التعلم فيما بينهم لأفراد كل فئة منهم، وقد اختلف الباحثون والقائمون على تطوير التعلم التعاوني في تحديد مفهومه؛ فمنهم من تناوله على أنه أسلوب تعلم، ومنهم من عرفه على أنه استراتيجية أو تكنيك أو طريقة أو مدخل لعملية التعلم أو غير ذلك (الديب، 2005).

ويعد التعلم التعاوني طريقة في التعليم والتدريب تدعو إلى تعاون المتعلمين جميعاً، وإلى تضافر جهودهم لتحقيق التعليم المخطط له بصورة منظمة (الخوالدة وآخرون، 2005)، حيث يطلب من المتعلمين العمل في جماعة لإنجاز عمل بعينه مردود النجاح فيه منسوب إلى المجموعة كلها، وفي داخل ذلك العمل التعاوني دور محدد لكل فرد من أفراد المجموعة، ونجاح كل فرد داخل المجموعة في أداء دوره ـ ـ بدعم ومساندة الآخرين ـ ـ ـ يصب في خانة نجاح المجموعة ككل في إنجاز المطلوب (أبو النصر وجمل، 2005).

كما أن التعلم يعتمد أساساً على العمل التعاوني للتلاميذ في جماعات، وهو أحد أساليب التعلم التي تتطلب من التلاميذ العمل في جماعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإنجاز عمل معين، أو تحقيق هدف ما، ويشير كل فرد من أفراد الجماعة بمسئوليته تجاه جماعته، فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل لجماعته، لذا يسعى كل فرد من أفراد الجماعة إلى مساعدة زميله، وبذا تشيع روح التعاون بينهم، ويكون أعضاء الجماعة مسئولين عن تعلم المادة التي تقدم في غرفة الدراسة، ومساعدة زملائهم في التعلم، حيث يدرس الجميع مع بعضهم البعض، وليست هناك مهام منفصلة لكل منهم (صلاح الدين، 2005).

وفي التعلم التعاوني يعمل التلاميذ متعاونين في جماعات، ويمكنهم السيطرة على المواد بصورة أفضل من التلاميذ الذين يعملون بصورة منفصلة، ويشعرون باتجاهات إيجابية نحو زملائهم، ويتقبلونهم، وخاصة التلاميذ المتأخرين تحصيلياً (لافي، 2000).

ويتضمن التعلم التعاوني أيضاً توجيه عملية التعليم للجماعات الصغيرة التي تدفع التلاميذ لأن يعلم بعضهم بعضاً ويسعون للوصول إلى العمل المكلفين به من المعلم، والإرشادات المتعلقة بالسير فيه، ولذلك يجب مراعاة الفروق الفردية، والاختلافات فيما بينهم، ومن ثم يدركون أن ثمة دافعاً في نجاح كل فرد منهم في مهامه، ويصبحون مسؤولين عن تعلم وإتقان كل منهم على حدة (موسى، 2001).

وتقوم نظرية التعلم التعاوني على ركيزتين أساسيتين تسهمان في تحقيق العائد الأفضل تعليمياً واجتماعياً، ومن ناحية أخرى يرى بياجية أن النمو المعرفي والاجتماعي أمران متداخلان، وأن نوع التعلم يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي الذي ينجم عنه ناتج تعليمي أكاديمي أفضل. وفي الآونة الأخيرة ازدادت الحاجة إلى العمل نحو تحقيق أهداف الجماعة في المستقبل، والتعلم التعاوني حل وسط بين التعلم الجماعي الذي يتحمل فيه المعلم عبء التدريس لجماعة كبيرة غير متجانسة من التلاميذ، ولا ينظر إلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، وبين التعلم الفردي الذي يسير فيه التلميذ حسب قدراته، واستعداداته، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (الديب، 2005).

ومن ناحية أخرى، توجد كثير من البحوث توصلت في نتائجها إلى أن الأفراد الذين يعملون معاً في جماعات، وفي إطار تعاوني يتقبلون بعضهم بعضاً، وبصورة كبيرة، ويساعدون زملاءهم في مهامهم الخاصة بهم (سليمان، 1997).

ولذلك فإن كل تلميذ في التعلم التعاوني يتحمل مسؤولية تعلم التلاميذ الآخرين، وبذلك يتحدد دور المعلم في الإشراف والتوجيه والإرشاد، وتشجيع التلاميذ، والإجابة عن أسئلتهم، وتوزيع الأدوار على أعضاء كل جماعة (همام وسليمان، 2001).

ويعتمد التعلم التعاوني على خمسة عناصر رئيسة هي (أبو النصر وجمل، 2005):

1. **الاعتماد المتبادل الإيجابي:**

ويقصد به شعور الطلاب باحتياج بعضهم إلى البعض الآخر، كي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح.. ويغذى هذا الشعور ويبنى من خلال:

- وضع أهداف مشتركة تعمل المجموعة على تحقيقها (إذ على كل طالب أن يتعلم المادة ويتأكد من أن كل طالب آخر في مجموعته قد تعلمها).
- منح أفراد المجموعة تعزيزات مشتركة؛ (فإذا حقق أفراد المجموعة درجات أعلى من السقف المحدد الإنجاز، فإنه وجب إعطاء كل فرد درجة إضافية، ليشعر أن ما أفاد المجموعة ككل من تعاونه قد أفاده أيضاً).
- تحديد دور كل فرد في المجموعة (فهناك: المنظم/ والملخص/ والموسع والمستوضح... الخ).
- يجب أن يعطى الطلاب مهمة ذات أهداف واضحة ليعملوا معتقدين بأنه إما أن ينجح أفراد المجموعة معا وإما أن يفشلوا جمعيا (أبو النصر، وجمل، 2005).

طرق تحقيق الاعتماد الإيجابي المتبادل:

هناك عدة طرق لتحقيق الاعتماد الإيجابي المتبادل، وهذه الطرق تصنف أيضاً على أنها أنواع الاعتماد الإيجابي المتبادل بحيث إذا حقق الطلاب هذه الأنواع استطاعوا تحقيق الاعتماد الإيجابي المتبادل كأهم عنصر من عناصر التعلم التعاوني وهي (عبد الفتاح، 2010):

أ. **الاعتماد الإيجابي المتبادل في الهدف:**

يعني وجود هدف مشترك تسعى المجموعة إلى تحقيقه، ويتم ذلك من خلال إعطاء كل طالب داخل المجموعة مهمة دراسية مختلفة عن الآخر بحيث يصبح مسؤولاً عن تعلمها وتعليمها لزملائه، والتأكد من تعلم زملائه لها، وفي ظل الاعتماد الإيجابي المتبادل في الهدف لابد أن يدرك الطلاب أنهم لن يحققوا أهدافهم التعليمية إلا إذا حقق كل أعضاء المجموعة أهدافهم. لذا يبذل كل عضو داخل المجموعة أقصى جهده لتحقيق الهدف المشترك، فهم يشعرون بأن هدفهم واحد ومصيرهم واحد.

ب. **الاعتماد الإيجابي المتبادل في المكافأة:**

بمعنى أن يحصل كل عضو في المجموعة على نفس المكافأة إذا استطاعت المجموعة تحقيق أهدافها أو أن تحصل المجموعة على مكافأة مشتركة بناء على أدائها الجماعي، ومدى إنجازها للمهام المكلفة بها فعلى سبيل المثال، إذا حصل كل فرد في المجموعة على حوالي 90% من الدرجة في الاختبار سوف توضع أسماؤهم في قائمة الشرف الاعتماد الإيجابي

المتبادل في المكافأة يقوم على أساس أن الكل يكافأ أو لا أحد يكافأ، ويمكن أن تكون المكافأة في شكل: درجات إضافية، بعض الحلوى، وضع أسمائهم في قائمة الشرف، شعار يعلقه أعضاء المجموعة أو تنظيم حفل للمجموعة الفائزة.

ج. الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصادر:

يتحقق الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصادر عن طريق تقسيم المادة العملية إلى مهام تعليمية وتوزيعها على الطلاب داخل المجموعة، ويتم توزيع المصادر والأدوات المتعلقة بهذه المهام على كل الأعضاء بحيث لا يحصل أي منهم على كل الخامات، بل لابد من مشاركة بعضهم بعضاً وتبادل الخامات والأدوات لإنجاز العامل المطلوب وتحقيق الهدف المشترك؛ بمعنى أن يجد الطالب ما يحتاجه من أدوات ومعلومات عند زملائه.

وفي ظل الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصادر يستطيع المعلم تحقيق درجة عالية من العلاقات التعاونية بين الطلاب عن طريق إعطائهم مصادر محدودة لكي يشتركوا معا، أو أن يعطى كل طالب جزءاً من المصادر المتاحة حتى يتعاونوا معا في إنجاز المهام المكلفين بها.

د. الاعتماد الإيجابي المتبادل في الأدوار:

الاعتماد الإيجابي في الأدوار يتحقق عن طريق تحديد الأدوار وتوزيعها على كل أعضاء المجموعة بحيث يخصص لكل عضو دور يقوم به، ويقوم بالمهام المتعلقة بهذا الدور، ولن يتم العمل إلا إذا قام كل عضو في المجموعة بالدور المكلف به، لأن هذه الأدوار مترابطة ويكمل كل منها الآخر، فكل دور يخصص له مسؤولية محددة ومختلفة عن بقية الأدوار، ولكي يتم الاعتماد الإيجابي المتبادل في الأدوار لا بد على المعلم أن يراعي ما يأتي:

أ. تحديد مهام كل دور.

ب. تدريب الطلاب على الأدوار مثل (القائد، المقرر، المراقب، المشجع، المستوضح، المراجع).

ج. متابعة الطلاب في أثناء أداء هذه الأدوار.

د. تبادل الطلاب لهذه الأدوار.

2. **التفاعل المعزز وجهاً لوجه:**

ويقصد به أن يسعى الطلاب إلى زيادة تعلم بعضهم من البعض الآخر وذلك من خلال (أبو النصر وجمل، 2005):

- المساعدة في تبادل وتشجيع الجهود التعلمية (من خلال الشرح والمناقشة وتعليم كل واحد من زملائه ما يعرفه هو).
- تنظيم جلوس الطلاب على نحو متقارب حتى يسهل عليهم التحدث عن كل جوانب المهام التي يكلفون بها.
- إن الطلاب يحتاجون أن يقوموا بعمل فعلي ينجزونه معاً، ويسعون من خلاله إلى أن يساهم بعضهم في إنجاح البعض الآخر، فالمجموعات التعاونية طريقة لتقديم:
  أ. الدعم والمساندة الأكاديمية (كل فرد في المجموعة ملتزم بتعليم فرد آخر).
  ب. والدعم والمساندة الشخصية (كل طالب ملتزم بدعم طالب آخر).
- ومن خلال تعليم الطلاب بعضهم البعض الآخر بالمقابلة وجهاً لوجه يصبح الأعضاء ملتزمين بصفة شخصية نحو بعضهم بعضا ونحو تحقيق أهدافهم المشتركة.

الآثار الناتجة عن التفاعل المعزز وجهاً لوجه:

يشير عبد الفتاح (2010) إلى الآثار الناتجة عن التفاعل المعزز وجهاً لوجه، وهي:

1. هناك أنشطة معرفية وديناميكية بين الأشخاص لا تحدث إلا عندما يوضح الطلاب لبعضهم البعض كيف تم التوصل إلى الإجابات، كما أنها تتضمن التوضيح الشفهي لكيفية حل المشكلات ومناقشة طبيعة المفاهيم التي يتم تعلمها وتعلم ما يعرفه كل عضو في المجموعة لزملائه.
2. إن التفاعل المباشر يوفر فرصة لظهور مجموعة واسعة من المؤشرات والأنماط الاجتماعية فتقديم العون والمساعدة والتشجيع يظهر في التفاعل المباشر بين الطلاب.
3. توفر استجابات أعضاء المجموعة الآخرين اللفظية وغير اللفظية تغذية راجعة مهمة لأداء كل عضو في المجموعة.
4. إن التفاعل في إكمال العمل الذي يسمح للطلاب أن يعرفوا بعضهم كأشخاص يشكل بدوره الأساس لعلاقات تتسم بروح الالتزام والاهتمام بين الأعضاء.

إن التفاعل المباشر بين الطلاب لا يعتبر غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل تطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب التي تؤثر

إيجابياً على العائد التربوي. كما أن التفاعل المعزز وجهاً لوجه يمثل صورة من صور التغذية الراجعة حيث تتعرف المجموعة المتعاونة على استعداداتها ومهارات كل عضو فيها ومن هم بحاجة إلى مساعدة ودعم وتشجيع، والاستفادة إلى أقصى حد من إمكانات ومهارات كل فرد من أفراد المجموعة، كما يؤدي التفاعل المباشر إلى حفز ذوي القدرات المتدنية على أن يكونوا في مستوى توقعات الآخرين ومن ثم بذل المزيد من الجهد للتعلم، كما أنه من شأن التفاعل المعزز أن يوسع ويعمق الفهم ويقود إلى رؤى جديدة غالباً ما تم قمعها أو كبتها في حالة استخدام أساليب التعلم التقليدية، كما يوفر أيضاً فرصاً أكثر لجميع الطلاب لاستخدام مهارات لغوية وتنميتها (عبد الفتاح، 2010).

3. **المسؤولية الفردية:**

لا يعني التعلم التعاوني انتفاء المسؤولية الفردية بل يراعى فيها (أبو النصر وجمل، 2005):

- تقويم أداء كل متعلم بشكل مستمر، ومنح الدرجة على عمله له وللمجموعة.
- إعطاء كل طالب اختبارا فرديا لتحديد المسؤولية عن الإنجاز
- الاختيار العشوائي لأحد الطلاب لتقديم الإجابة دون أن يكون ذلك دورة.

طرق تحقيق المحاسبة الفردية والمسؤولية الشخصية:

1. الحفاظ على حجم المجموعة الصغيرة وذلك على أساس أنه كلما كان حجم المجموعة أصغر أمكن تحديد المسؤولية الفردية بكفاءة.
2. إعطاء اختبار فردي لكل طالب مما يجعل الطلاب مسؤولين بصورة فردية عن تعلمهم.
3. الاختيار العشوائي لعمل المجموعة عن طريق اختيار أحد الأعضاء داخل المجموعة للقيام بعمل ما أو للإجابة على أحد الأسئلة.
4. تحديد دور كل طالب وتقديم آلياته من خلال التوجيه وجعل كل طالب مسؤولاً عن جزء من الدرس أي له مهمة محددة.
5. ملاحظة كل مجموعة وتسجيل تكرار إسهامات كل عضو في العمل الجماعي.

6. تعليم كل طالب بعض المعارف والمعلومات المعنية باستثارة طرق النجاح المختلفة (عبد الفتاح، 2010).

فمن أغراض التعلم التعاوني أن يجعل من المتعلم فرداً أقوى في ذاته وذلك بأن يكون كل متعلم مسؤولاً عن نصيبه في هذا التعلم مما يجعل من تعلم الطلاب تعلماً بنائياً ينشط فيه المتعلم ويبذل جهداً عقلياً للوصول لاكتشاف المعرفة.

4. **المهارات البينشخصية، والمهارات الزمرية:**

يحتاج الطلاب في أثناء التعلم بطريقة تعاونية إلى (أبو النصر وجمل، 2005):

- اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق التعاون، والقدرة على استخدامها في العمل التعاوني.
- على المعلم أن يحرص على تعليم تلاميذه تلك المهارات كما يحرص على تعليمهم المهارات الأكاديمية.
- أهم المهارات الاجتماعية التي يجب أن يتعلمها التلاميذ: القيادة، والقدرة على اتخاذ القرارات، وبناء الثقة، والتواصل، وحل النزاعات.

إن اكتساب المهارات الاجتماعية ومهارات المجموعة الصغيرة هي شرط المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني؛ لأن مجرد وضع الطلاب معاً في مجموعات لا يحدث التعاون فلابد من تدريب الطلاب على بعض المهارات الاجتماعية؛ لأن التعلم التعاوني لن يؤتي ثماره إلا إذا توافر لدى الطلاب مجموعة من المهارات التي يحتاجونها للعمل مع بعضهم البعض بإيجابية مثل مهارات التفاعل بين الأفراد، ومهارات العمل في مجموعة صغيرة، ومهارات الحصول على المعرفة، ومهارات الاتصال والقيادة والتعاون وتحمل المسؤولية. لذلك لابد من تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية للعمل التعاوني وحفزهم على استخدام هذه المهارات إذا أردنا أن تكون المجموعة التعاونية منتجة. ولكي ينسق الطلاب جهودهم لتحقيق أهدافهم المشتركة عليهم أن يراعوا ما يلي (عبد الفتاح:2010) :

أ. أن يتعارفوا ويثقوا ببعضهم.

ب. أن يتواصلوا بدقة وبوضوح.

ج. أن يتقبلوا ويدعموا بعضهم.

د. أن يحلوا الصراعات والخلافات بطرق إيجابية.

وباختصار، فإن مهارات العلاقات بين الأشخاص ومهارات التعلم التعاوني هي الرابطة الأساسية بين الطلاب، فإذا أريد أن يكون عمل الطلاب منتجاً وفعالاً وأن يتغلب الطلاب على الإجهاد والتوتر الذي يصاحب العمل التعاوني، فإنه لابد أن يمتلكوا الحد الأدنى من المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل الجماعي التعاوني.

5. **معالجة عمل المجموعة:**

تشير معالجة عمل المجموعة أو معالجة عمليات المجموعة إلى مناقشة أعضاء المجموعات التعاونية لكيفية العمل معاً كمجموعة، وكيف أثر ذلك في تحقيقهم للأهداف المرجوة منهم وكيف أثر ذلك في عملهم معاً. وفي معالجة عمل المجموعة يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفعالة بينهم لأداء مهامهم، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة في أثناء أداء العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول استمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم (عبد الفتاح، 2010).

وتحتاج مجموعة التعلم التعاوني من المعلم إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة عملها، وتقويم مسار تقدمها في تحقيق أهدافها، ومدى قدرتها على المحافظة على علاقات اتصال جيدة بين أفرادها، ويتحقق ذلك من خلال:

- تكليف أحد أفراد المجموعة بالتحدث عن ثلاثة أعمال قام بها وساهم بها في إنجاح عمل مجموعته.
- تحدث أفراد المجموعة عن سلوك ما أو عمل يقومون به في اليوم التالي لرفع مستوى أداء مجموعتهم.
- قيام المعلم بالخطوات الآتية:

أ. القيام بتفقد عمل المجموعات في أثناء الأداء.

ب. إعطاء المجموعات تغذية راجعة حول الأداء في أثناء العمل أو بعده، حول تقدم الأفراد في عملهم التعاوني داخل المجموعات.

ج. إعطاء الصف بكاملة تغذية راجعة عن مجمل إنتاجهم.

- وستكون هناك معالجة ناجحة لعمل المجموعات عندما ندرك بوضوح تام أن المجموعة بحاجة إلى معرفة تصرفات أعضائها المفيدة، وغير المفيدة من أجل أن:

أ. تتخذ قراراً باعتماد التصرفات الصحيحة وتثبيتها.

ب. تعدل القرارات التي يجب أن تعدل.

وبذلك يتحسن عمل المجموعة من خلال التحليل الدقيق لطريقة عمل الأعضاء مع بعضهم بعضاً، وتحديد كيفية إثراء فاعلية عمل المجموعة (أبو النصر وجمل، 2005).

مميزات التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني من أكثر استراتيجيات التعلم فاعلية في تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية، والمهارية مقارنة باستراتيجيات أخرى تتبع منهجاً تنافسياً يقوم على مبدأ محاولة كل تلميذ تقديم أفضل أداء مقارنة بأداء كل تلاميذ الفصل، أو تلك التي تتبع منهجاً فردياً.

ويورد السعيد (2007) بعض مميزات التعلم التعاوني وآثاره الإيجابية في العملية التعليمية كما يأتي:

1. يقوم التعلم التعاوني على أساس المناقشة التي تؤدي إلى ممارسة التكرار الشفوي للمعلومات ومن ثم اكتشاف معلومات جديدة، وهذه العملية تعمل على تهيئة الفرصة أمام التلاميذ لشرح هذه المعلومات وإعطاء التفسيرات المنطقية لها مما يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة.
2. تعمل مجموعات التعلم التعاوني على تطوير عملية تبادل الأفكار بين التلاميذ، ومن ثم إثراء وتطوير خبراتهم التعليمية؛ وذلك لأن التلميذ يعدل نفسه في ضوء توقعات الآخرين.
3. يعمل التعلم التعاوني على زيادة دافعية التلاميذ للإنجاز وخفض القلق الدراسي لديهم، ولعل هذا يرجع إلى انتشار روح المحبة بين أعضاء المجموعة مما يشجع التلاميذ على زيادة تحصيلهم ونجاحهم.
4. يتعلم التلاميذ من خلال التعلم التعاوني كيفية التواصل الفعال وتنمية العلاقات وبناء الثقة وعمل المناقشات وتقبل آراء الآخرين، كما أنه ينمي الإحساس بالمعنى والقيم الأكاديمية للمساعدة.
5. يقضي التعلم التعاوني على الملل ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة وتخفف من انطوائية بعض التلاميذ وعزلتهم وتنمي روح المحبة بين المتعلمين، كما يعمل على خفض حدة القلق الدراسي لديهم.
6. يساعد التعلم التعاوني على تحقيق أهداف تعليمية في المجال الوجداني مثل تكوين الاتجاهات وإنمائها وإنماء التقدير والتعاون والعلاقات الشخصية بين الأفراد كما أنه يحقق

أهداف المجال المعرفي التي تتناول مهارات معينة على مستويات عاليه للتعلم مثل: مهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرارات.

7. يعمل التعلم التعاوني على تنميه مهارات التلاميذ الاجتماعية، وتنمية المسؤولية الفردية والقابلية للمسائلة وذلك من خلال أخذ العلاقات الاجتماعية في الاعتبار مما يؤدي أيضاً إلى تحفيز عملية التعلم.
8. ينمي التعلم التعاوني القدرة الإبداعية لدى التلاميذ كما ينمي القدرة على التفكير الابتكاري وحل المشكلات ويتيح الفرصة للوصول إلى مستويات عليا من التفكير.

الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني:

عند اتباع أسلوب التعلم التعاوني يلزم الالتزام الشروط التالية:

1. أن يتوفر الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء الجماعة.
2. إتاحة الفرصة للتفاعل المباشر بين أفراد الجماعة.
3. الاستفادة القصوى من إمكانات ومهارات كل عضو من أعضاء الجماعة.
4. أن يكون كل عضو في الجماعة مسؤولاً عما يعهد إليه من أعمال.
5. أن تتحقق الأهداف ومهارات العمل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة.
6. ألا يزيد حجم الجماعة في التعلم التعاوني عن ستة تلاميذ.
7. يفضل أن تكون الجماعة من مختلفى القدرات غير المتجانسة.
8. أن يكون جنس الجماعة من فئة واحدة.
9. تحديد فنيات التعلم التعاوني التي يتم استخدامها وفقا لطبيعة الموقف التعليمي.
10. أن تكون للتلميذ إيجابية في العمل مع زملائه داخل الجماعة من أجل تحقيق الفوز للجماعة.
11. أن يقدم التلميذ المعاونة والمساندة لزملائه في الجماعة، وكذلك تقديم المعاونة للجماعات الأخرى إذا طلبوا منه.
12. أن يكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد وتخطيط المواقف التعليمية، والتدخل إذا تطلب الموقف (عبد الرؤوف والعطار، 1996 ؛ فوده، 1999).

أهمية التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية للتلميذ:

يرتبط التعلم التعاوني بتنمية العلاقات الإيجابية للتلاميذ نحو دراسة أي مجال من مجالات الدراسة، ويؤثر في تنمية العلاقات الإيجابية بشكل جيد، ويؤدي إلى تحسن مهارات التفاعل والتعاون بين الأفراد، ويدعم العلاقات الاجتماعية، والصداقة بين التلاميذ غير المتجانسين ويكسب المبادئ الديمقراطية، والاحترام لدى الثقافات المتعددة ويساعد على اكتساب التلاميذ المهارات القيادية والعقلية، والقدرة على اتخاذ القرار، ومهارات التفاعل والتعاون. ويساهم التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية والتعاونية، وتغيير المناخ الاجتماعي داخل قاعة الدراسة، وتصبح بيئة تعليمية سليمة يكون فيها التلميذ نشيطاً وإيجابياً، ومتعاوناً مع الآخرين في العملية التعليمية، ويصبح التعلم التعاوني جوا مختلفاً ليكون أكثر سهولة، وأكثر إنتاجية، وتأثيراً في الجوانب المعرفية، والمهارية والوجدانية للفرد. وتتمركز إيجابية التعلم التعاوني حول التعزيز والقبول، والعلاقات الاجتماعية الجيد بين أعضاء الفريق التعاوني، ويصحح التعلم التعاوني الأخطاء الاجتماعية التي تحدث في أثناء التعلم كالأنانية، وحب الذات، والتضحية بالمصالح العامة في سبيل المصلحة الفردية، وانكماش التلميذ على نفسه خوفاً من الوقوع في الخطأ (الديب، 2005).

إن وضع التلميذ غير الماهر اجتماعياً ضمن جماعات التعلم، ومطالبته بالتعاون مع زملائه لن يحقق نجاحاً يذكر، ولذلك فإن وضع الأفراد غير المهرة من الناحية الاجتماعية في الجماعة، وحثهم على التعاون وحده لا يكفي، وهؤلاء يجب أن يتعلموا مهارات العمل ضمن جماعة، والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى راق من التعاون، والحوار، وأن يتم تحفيزهم على استخدامها، كما يجب أن يعرف الأفراد ما تعنيه الجماعة في تحقيق أهدافها مثل:

1. تقبل وتدعيم بعضهم بعضاً.
2. حل الصراعات بطريقة بناءه.
3. يجب أن يعرف الأعضاء بعضهم، وأن تكون هناك ثقة متبادلة بينهم (الحنفي، 2002).

ومن المهارات التي يجب التدريب عليها وتعلمها واستخدامها في التعلم التعاوني مهارة الاستماع للآخرين، والمشاركة في الرأي والأفكار والمشاعر، والمناقشة، وتشجيع الآخرين على العمل، وحل ما ينشأ بين التلاميذ من خلافات، واحترام الرأي والرأي الآخر، والتعاون، والمساندة والحفاظ على استمرارية الجماعة أو التعبير عن الرأي بوضوح، والقدرة على التفاهم (عبد ا ، 2003).

ومن المهارات المهمة مهارة الاتصال، والتي تعني القدرة على إرسال صورة واضحة، واستقبالها، وأكثر فاعلية، وعادة لا يكون الاتصال سهلاً؛ لأنه قد يفهم بعض الأفراد الكلام بنفسه بطريقتين، ولذلك يجب تعليم التلاميذ في جماعات التعلم التعاوني مهارات التواصل. ومن المهارات المهمة أيضاً مهارة القيادة والتي تعني القدرة على تنمية السلوك القيادي، وتعني أيضاً القدرة على إنجاز العمل، وجعل الجماعة أكثر فاعلية لأداء العمل، وبذل أقصى طاقة لدية، لتحقيق الهدف (الديب، 2005).

كما توجد مهارات أخرى كمهارة اتخاذ القرار، وبناء الثقة، وإدارة الصراع في الجماعة، ومهارات التفاعل بين الأعضاء، ومهاراتي العمل في جماعات صغيرة ومهارات التعامل مع الآخرين، والتعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، والقدرة على حل الاختلافات بين التلاميذ، والقدرة على تقبل الآخرين وتأييدهم (فوده، 1999؛ مناع، 2001).

وبدون هذه المهارات لا ينتج التعلم التعاوني ثماره، ولذلك يجب أن يتعلم التلاميذ هذه المهارات بطريقة هادفة تماماً ليتعلم المهارات التعليمية، وبما أن التعاون، والصراع يتلازمان فإن الإجراءات والمهارات اللازمة لإدارة الصراع بشكل بناء تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للنجاح الدائم للجماعات التعليمية التعاونية (خطاب، 1989).

وفي هذا فإن على المعلم أن يوجه تلاميذه لتعلم مهارة واحدة في الموقف التعليمي وتدريسها لهم، كما يجب على المعلم أن يحرص على اكتساب التلاميذ لهذه المهارات بشكل دقيق، كذلك يجب أن يقدم المعلم للتلميذ الوقت والإجراءات والطرق لاستخدام وتطبيق هذه المهارات، وتحليل مستوى العمل الجماعي، وأن يشجع التلاميذ على استخدام هذه المهارات للتعامل مع الآخرين بغرض تحسين نوعية التعاون (ربيع، 1998).

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب المكتوب حول موضوع الدراسة، استطاعت الحصول على عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة، وقد تم تقسيم الدراسات إلى ثلاثة أقسام، القسم الأول تناول الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التفاعل الاجتماعي، والقسم الثاني تناول الدراسات التي تناولت أنماط التعلم، والقسم الثالث الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني، وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

القسم الأول: الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التفاعل الاجتماعي:

أجرى حبيو (1999) دراسة من أجل تعرف دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في التحصيل الدراسي، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف والتحصيل الدراسي حيث بينت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين عمليات التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لصالح عمليات التعاون والمنافسة وبينت أن العلاقة بين عملية الصراع وتحصيل الطلبة هي علاقة سلبية.

كما وأجرى تابر (Tapper,1999) دراسة حول مواضيع وأنماط الحديث في المختبرات العملية على مستوى البكالوريوس. كان هدف الدراسة البحث في خصائص حوار الطلبة في المختبرات العملية من حيث مواضيعه وأنماطه. صنف الباحث مجموع المقاطع الحوارية إلى (11) صنفًا ووجد أن أكثرها تكرارًا التفاعل الحواري حول الإجراء وحول التعريف بالنتائج والتعليق عليها. وبناء على هذه النتائج؛ أوصى الباحث المعلمين باستخدام أسلوب التسجيل للحوار في صفوفهم في أثناء النشاطات التعلمية لأنه سيساعدهم في التأكد من فاعلية أسلوبهم في التدريس، كما أوصى بضرورة تنمية مهارات الاتصال عند الطلبة وذلك من خلال التفاعلات الاجتماعية التي يمكن خلقها من خلال توفير المناخ الجيد الذي يعزز من عمل المجموعات ومن التواصل اللفظي الفعال ضمن سياق المحتوى التعليمي.

وأجرى سوجيموتو (Sugimoto, 1999) دراسة بعنوان "تأثيرات استخدام أساليب مختلفة من التفاعل الاجتماعي في تعلم النظريات التطورية". وقد ركزت هذه الدراسة على ثلاثة مستويات من التفاعل؛ المستوى الأول: التفاعل بين طالبين حول مادة النقاش، والمستوى الثاني: نقاش خبير مع طالب مبتدئ بحيث يقدم الخبير الخطوط العريضة للنقاش ويعمل الطالب المبتدئ

ضمن هذه الخطوط، والمستوى الثالث: اشتراك طالب خبير مع طالب مبتدئ،بحيث يكون لكل منهما دور يقوم به. وتبين من خلال هذه الدراسة أن التفاعل على المستويين الثاني والثالث عزز الإفادة العلمية والتحصيل الدراسي للطالب، وقد طور العديد من الطلبة مستواهم العلمي والمعرفي من خلال التفاعل الاجتماعي والمناقشة، ولوحظ أن الأسلوب الثالث ينمي التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة.

وأجرت أبو شيخه (2002) دراسة حول أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، واستخدمت لذلك تسجيل التفاعل اللفظي ومن ثم تفريغه وتحليله. وتم التوصل إلى وجود ثلاثة أنماط من التفاعلات الاجتماعية، هي: تفاعل حول المعنى، و الإجراء، والدور.ولهذه الأنماط من التفاعلات أثر إيجابي في بناء المعرفة العلمية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة كرسوع والمقدادي (2003) إلى استقصاء أنماط الاتصال الشائعة بين طلبة الصف الثامن الأساسي في مجموعات التعلم التعاوني في أثناء حلهم المسألة اللفظية الجبرية. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة من طلبة الصف الثامن بلغ عدد أفرادها (49) طالبًا قسموا إلى عشر (10) مجموعات تعلم تعاوني (8) غير متجانسة في التحصيل، ومجموعة واحدة مرتفعة التحصيل، وأخرى منخفضة التحصيل). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط الاتصال الأكثر شيوعًا فيما يتعلق بمجموعات التعلم التعاوني غير المتجانسة في التحصيل، هي: يشارك بآراء أولية حول المسألة، ويشجع على المشاركة، ويوضح الأفكار. وكانت أنماط الاتصال الأكثر شيوعًا فيما يتعلق بمجموعات التعلم التعاوني مرتفعة التحصيل، هي: يشارك بآراء أولية حول المسألة، ويوضح الأفكار، ويشجع على المشاركة. كما أن أنماط الاتصال الأكثر شيوعًا فيما يتعلق بمجموعات التعلم التعاوني منخفضة التحصيل، هي: يشارك بآراء أولية حول المسألة، ويطلب المساعدة من زملائه، ويشجع على المشاركة.

وبحثت دراسة أبو عبيد (2007) أثر برنامج في تدريس الرياضيات مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعليم الزمري في تنمية مهارات الاتصال اللفظي، والقدرة القرائية، والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكون عدد أفراد الدراسة من (112) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي اختيروا بطريقة قصدية من مدرستي ذكور إربد الإعدادية الرابعة. وفي ضوء التحليلات الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين

التجريبية والضابطة في مهارات الاتصال اللفظي في الرياضيات وهذا الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى البركات وياسين (2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. ولتحقيق هذا الغرض تم تطبيق مقياسين؛ أحدهما للتفاعل الاجتماعي، والآخر لمستوى الطموح على عينة مكونة من (483) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في محافظة إربد في الأردن. وقد أظهرت الدراسة أنّ هناك مستوىً عالياً من التفاعل الاجتماعي، وكذلك توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة، وكذلك وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى الطلبة، وأوصى الباحث بتدعيم التفاعل بين الطلبة عن طريق الأنشطة الثقافية، والحفلات الترفيهية، والزيارات العلمية إلى مناطق مختلفة.

وأجرى أبو غانم (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط المعرفية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (663) طالباً وطالبةً، منهم (281) طالباً، و(382) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار الأنماط المعرفية المعد من قبل وتكن وراسكن وولتمان (Witkin,Raskin,& Oltman,1971)، ومقياس أساليب التفكير المعد من قبل ستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner,1992). وأظهرت النتائج أن النمط المعرفي السائد لدى طلبة جامعة اليرموك هو النمط المعتمد على المجال حيث حصل على أعلى تكرار مقابل النمط المستقل عن المجال، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجات الطلبة لدى طلبة جامعة اليرموك على النمط المستقل عن المجال والنمط المعتمد على المجال تعزى لأثر الجنس، ووجود فروق في متوسطات درجات الطلبة لدى طلبة جامعة اليرموك على النمط المستقل عن المجال تعزى لأثر التخصص لصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق في متوسطات درجات الطلبة لدى طلبة جامعة اليرموك على النمط المستقل عن المجال تعزى لأثر المستوى الدراسي بين طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الثالثة، لصالح طلبة السنة الثالثة، وعدم وجود فروق في متوسطات درجات الطلبة لدى طلبة جامعة اليرموك على النمط المعتمد على المجال تعزى لأثر التخصص.

القسم الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التعلم:

أجرى شلنت ومدلتون وبوش ولمسدين (Shelnutt, Middleton, Buch, & Lumsdain,1996) دراسة هدفت إلى معرفة أنماط التعلم لمجموعة من طلبة كلية الهندسة في

جامعة شمال كارولينا، واستخدم فيها مقياس هيرمان للسيادة الدماغية كأداة للوعي الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، وبعد تطبيق أداة هيرمان على العينة، كان متوسط درجاتهم على الفقرات المنتمية لكل ربع من أرباع الدماغ كما يأتي: (86) نقطة على الربع A، و(78) نقطة على الربع B، و(54) نقطة على الربع C، و(69) نقطة على الربعD، ويلاحظ من النتائج سيادة الربع A ويليه الربع B لدى طلبة كلية الهندسة.

وأجرى دي بور وستاين (De Boer & Steyn, 1999) دراسة هدفت إلى تحديد توزيع أنماط التعلم المفضلة للطلبة وكيفية تطويرها. تكونت عينة الدراسة من (31) طالباً من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم في جامعة بريتوريا ممن لم يحققوا شروط القبول، وخضعوا لبرنامج موسع في العلوم من أجل استكمال متطلبات القبول، وقيست أنماط التفكير المفضلة لهم باستخدام أداة هيرمان للسيادة الدماغية، وكان توزيعهم على أنماط التفكير كالتالي A=32.2% وB=48.4% وC=12.9% وD=6.5%. وقد عزى الباحث سيادة النمط B وضعف النمط D إلى أن المدارس تركز في تعليمها على مهارات التفكير التسلسلي في B ولا تركز على مهارات التفكير الإبداعي في النمطD. ولتطوير أنماط التفكير تم إبلاغ كل طالب بنمط تفيكره المفضل ومناقشتهم بخصائص كل نمط، ثم أعطى الباحث أسبوعاً للطلبة ليألفوا أنماط تفكيرهم ويتداولوها فيما بينهم، وهذا أدى إلى اهتمامهم بتطوير قدراتهم في أنماط غير أنماط تفكيرهم وشجعهم على استعمال كل الدماغ في تعلمهم وأصبح لديهم أكثر من نمط تعلمي سائد.

وهدفت دراسة بور وبيرج (De Boer & Berg,2001) دراسة هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم وكيفية توزيعها على أجزاء الدماغ الأربع حسب نموذج هيرمان. وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً مسجلين في الفصل الأول في مادة علم الجرائم في جامعة بريتوريا، واستخدمت أداة هيرمان HBDI لتحديد أنماط تعلمهم، وأشارت نتائج تحليل البيانات إلى أن الطلبة يتوزعون على أنماط التعلم الأربعة (D,C,B,A) بشكل متوازن.

كما أجرى طليمات وغازي (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس وحدة دراسية في العلوم تخاطب أنماط السائدة بين المتعلمين في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم وذلك من خلال دراسة استكشاف فعالية النماذج التي تخاطب أنماط التعلم الموجودة بالفعل لدى الطلبة والتي استهدف منها عملية إعداد المتعلم المستنير بالتعلم ما قبل الجامعي، وقد تم التطبيق على عينة مكونة من (87 طالباً تجريبية، 90طالباً ضابطة) حيث تم تطبيق الأستبانة والاختبار قبل تدريس الوحدة وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين ثم تدريس الوحدة بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، واستخدام الاستراتيجية المعدة في تدريس

المجموعة التجريبية. وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة قام الباحثان بتطبيق الاختبار والاستبانة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين على التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على ايجابية المتعلم على الأداء المعرفي والتحصيل للمفاهيم العلمية عند مراعاة أنماط تعلمهم وتفضيلاتهم عند تدريس منهاج العلوم. وبالنسبة إلى نتائج التطبيق البعدي لاستبانة الاتجاه نحو العلوم ودراسة العلوم لدى المتعلمين وجدت فروقاً وجدت ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وذلك رغم الفترة الزمنية التي تعرض فيها الطلاب للاستراتيجية لم تكن كبيرة، إلا أن هناك فرقاً ملموساً في الاتجاهات الموجبة التي اكتسبها الطلاب نحو مادة العلوم والموضوعات العلمية.

وأجرى نوافله (2008) دراسة هدفت إلى تقصي أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها، وأثر التقابل بين أنماط التعلم ومناحي التدريس، وذلك في التحصيل الأني والمؤجل في مادة الكيمياء. وتكونت عينة الدراسة من (227) طالباً، و(234) طالبة توزعوا في (8) شعب لكل من الطلاب والطالبات، وتم تحديد العينة هذه بالاختيار العشوائي الطبقي (مديرية، مدارس تاسع، طلاب وطالبات، وشعب). أعد مذكرات خطط تدريسية بكل من مناحي التدريس الأربعة، هي: محاضرة بالعرض المباشر، وعمل يدوي، وتعلم تعاوني، وعرض عملي، وحكمت هذه الخطط، وأعدت استبانة لتحديد أنماط التعلم الأربعة (Aالخارجي، Bالإجرائي، Cالتفاعلي، Dالداخلي). ووزعت المدارس الأربع للطلاب على طرق المعالجة الأربع (العرض المباشر، العمل اليدوي، التعلم التعاوني، العرض العملي) ومثلها للطالبات، واستمر تطبيق الدراسة اثنتي عشرة حصة صفية، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية طلبة عينة الدراسة ذوو نمط تعلم منفرد ونسبتهم (90.2%) بينما (9.8%) كانوا بنمطين أو ثلاثة أنماط، هذا وإن نسب أنماط التعلم المنفردة الأربع تختلف عن بعضها بدلالة إحصائية (α=0.05) .واختلف التحصيل الأني لطلبة الصف التاسع في الكيمياء بدلالة إحصائية (α=0.05) باختلاف منحى تدريسهم لصالح كل من العمل اليدوي والتعلم التعاوني مقارنة مع كل من العرض العملي والعرض المباشر، بينما في التحصيل المؤجل لصالح العمل اليدوي مقارنة مع كل من العرض المباشر والعرض العملي ولصالح التعلم التعاوني مقارنة مع العرض العملي.

كما أجرى طلافحة والزغول (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس، والتخصص الأكاديمي. اشتملت الدراسة على (490) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤته خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2005/2004)، من بينهم (305) طلاب وطالبات من التخصصات الأدبية

و(185) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية وبواقع (220) من الذكور، و(270) من الإناث. طبق على أفراد الدراسة مقياس تورنس وزملائه المعروف باسم "أسلوب تعلمك وتفكيرك ــ نموذج أ" بعد التأكد من دلالات صدقة وثباته وملاءمته لأغراض هذه الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة يليه النمط الأيمن فالمتكامل، ومثل هذه النتائج جاءت متفقة مع نتائج العديد من الدراسات. ودلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص لصالح طلبة التخصصات الأدبية.

وهدفت دراسة رواشدة وآخرون (2010) إلى استقصاء التعلم لدى طلبة الصف التاسع بحسب نموذج هيرمان Herrmann وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء، واختلاف ذلك باختلاف الجنس. وقد تألفت عينة الدراسة من (491) طالبا و(487) طالبة. واستخدمت استبانة لتحديد أنماط تعلم أفراد عينة الدراسة.وقد أشارت النتائج إلى أن 82% من أفراد العينة من ذوي نمط تعلم منفرد سائد، بينما كان 18% منهم بنمطين أو ثلاثة أنماط. وكانت نسب أنماط التعلم المنفردة السائدة عندهم، هي: 34,5%للنمط C (التفاعلي). و18,8% للنمط D (الداخلي)، و14,5% للنمط B(الإجرائي)، و14,2%للنمطA(الخارجي). وقد تبين أن نسبة النمط التعلمي المنفرد تختلف باختلاف الجنس. حيث كانت الأعلى للطلاب في نمط التعلم A بينما كانت النسبة الأعلى للطالبات في نمطي التعلم C وd. كما أشارت النتائج إلى أن تحصيل طلبة الصف التاسع في الكيمياء يختلف بدلالة إحصائية (α=0.05) باختلاف نمط تعلمهم لصالح النمط D مقارنة مع كل من نمطي التعلم B و C، ولم يكن هناك فروق دالة في تحصيل الطلبة تعزى للجنس، أو للتفاعل بين نمط التعلم والجنس.

وأجرى أبو النادي (2010) دراسة هدفت للتعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن، وهل هنالك علاقة بين نمط التعلم الأكثر تفضيلاً ونوع الثانوية العامة(علمي، أدبي، IT أخرى)، والمستوى الدراسي، والجنس، والمعدل التراكمي. وقد اقتصرت عينة الدراسة على (88) طالباً من طلبة جامعة الإسراء للعام الدراسي(2008-2009م) والمسجلين لمساقات كلية العلوم التربوية.وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث استخدم مؤشر أنماط التعلم لفلدر وسولومون الذي تكون من (44) فقرة لقياس الأنماط (نشط/ تأملي، حسي/ حدسي، بصري/ لفظي، متسلسل/ شمولي). وأشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة للنمط (الحسي/ الحدسي) هي (59%) ومن ثم النمط (البصري/ اللفظي) وكانت نسبته

(58,5%) وهذا يعني تفضيل الطلبة لهذين النمطين وبينت الدراسة وجود اختلافات في أنماط التعلم تعود إلى نوع التخصص في الثانوية العامة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في تفضيل نمط التعلم تعزى للجنس(ذكر ـــ أنثى).

وأجرى هيلان والزغبي وشديفات (2010) دراسة هدفت للكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن. وقد بلغت عينة الدراسة (200) طالبة من طالبات البكالوريوس قسم العلوم التربوية، مسجلات في الفصل الدراسي (2007-2008م). وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحثون مقياس فاركVARK لأنماط التعلم المفضلة، ومقياس شيرر لقياس أنماط التعلم المفضلة (السمعي، البصري، قرائي/كتابي، عملي/ حركي). وأظهرت النتائج أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة كان النمط العملي/ الحركي، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة فاعلية الذات تعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة؛ ففي حين أظهرت النتائج أن الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد جداً فأكثر أفضل في درجة فاعلية الذات من الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد وأقل من جيد من جهة أخرى، لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين أنماط التعلم المفضلة والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية لدى عينة الدراسة.

وأجرى الغرايبة (2010) دراسة هدفت إلى البحث في أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي – البصري، والبحث في طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة، وهل يختلف كل منهما تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية؟ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام عدة اختبارات، هي: اختبار أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي، واختبار الذكاء الانفعالي، واختبار التكامل الحركي – البصري. تكونت عينة الدراسة من (753) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة العمرية (12-16) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التقدير لاختبار الذكاء الانفعالي كانت منخفضة جداً، كما أشارت إلى وجود فروق جوهرية على اختبار الذكاء الانفعالي الكلي لصالح الفئات العمرية (16-17) سنة. وفيما يخص العلاقة الارتباطية أشارت النتائج إلى وجود علاقة جوهرية طردية بين بعد اختبار الذكاء الانفعالي (استيعاب الانفعالات) من جهة وكل من Q-A ونمط التعلم الأيمن السفلي (Q-C)والعلوي(Q-D) من جهة أخرى، وكذلك وجود فرق جوهري في العلاقات الارتباطية الخطية بين كل من (اختبار الذكاء الانفعالي ولبعديه استيعاب الانفعالي، وفهم الانفعالات) من جهة Q-A من جهة أخرى لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وبين اختبار الذكاء الانفعالي (استيعاب الانفعالات)

من جهة و Q-Aو Q-C من جهة واختبار التكامل الحركي البصري من جهة أخرى، يعزى لاختلاف فئتي متغير الجنس، ولصالح الإناث مقارنة بالذكور.

وهدفت دراسة أجراها بريner (Preener, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن أنماط التعلم المعرفية من خلال الأنشطة المدرسية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة النمط المفضل للتعلم لدى الطلبة كان عاملاً فعالاً في تحديد الجوانب الإيجابية لديهم، كمعرفة قدراتهم، وأنماط تعلمهم، وتفكيرهم، واهتماماتهم، وأساليب تعبيرهم عن أنفسهم، وما يفضلونه من بيئة تعليمية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلبة في أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس، أو التخصص، وبينت النتائج أن نمط التعلم المفضل لدى الطلبة هو النمط المستقل عن المجال.

وأجرى السلوط (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، واختبار أنماط التعلم، واختبار دافعية الانجاز. تكونت عينة الدراسة من (282) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس المهنية جاء متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة الصف الثاني ثانوي، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي. كما أشارت النتائج إلى أن نمط التعلم الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة هو نمط التعلم الأيمن العلوي (Q-D) حيث كان هذا النمط الأكثر شيوعاً لدى الذكور، في حين أن نمط التعلم الأكثر شيوعاً لدى الإناث نمط التعلم الأيمن السفلي (Q-C). كما أشارت النتائج إلى أنّ نمط التعلم الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الأول الثانوي هو نمط التعلم الأيسر العلوي (Q-A)، في حين أن نمط الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثاني الثانوي هو نمط التعلم الأيمن العلوي(Q-D).

كما أجرى العيلة (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وبلغت عينة الدراسة (75) طالبة، (37) طالبة منهم مجموعة ضابطة، و(38) طالبة مجموعة تجريبية، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير العمر الزمني والتحصيل السابق

في الرياضيات واختبار التفكير الرياضي القبلي. وتم تدريس وحدتي "الضرب والقسمة" للمجموعة التجريبية بالبرنامج المقترح بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي درسن بالبرنامج المقترح) ومتوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة (واللواتي درسن بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي، كما أظهرت النتائج أن للبرنامج أثراً كبيراً على تنمية مهارات التفكير الرياضي الستة (الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي).

القسم الثالث: الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني:

أجرى عثمان (1995) دراسة هدفت إلى فحص أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني، ونمط الشخصية، والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (12) شعبة بلغ عدد طلابها (331) طالباً وطالبة، قسمت إلى ست شعب تجريبية تطبق التعلم التعاوني، وست شعب ضابطة تطبق التعلم التقليدي. ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث اختبار إيزنيك للشخصية (E.I.P) على أفراد عينة الدراسة، ليقيس بعداً رئيسياً للشخصية هو: (الانبساط - الانطواء)، واستخدم الباحث فقرات قائمة إيزنيك التي تقيس بعد (الانبساط - الانطواء) فقط، وقد بلغ عدد هذه الفقرات (24) فقرة. وتم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، ويشتمل مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، وقد غطى الاختبار وحدتين دراسيتين، هما: التوكيد، والبدل من كتاب القواعد للصف التاسع. واستخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لطريقة التعلم ولصالح الطريقة التعاونية،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لنمط الشخصية (انبساطي، انطوائي).كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس لصالح الذكور.

وأجرى الرياشي والباز (2000) دراسة دارت حول استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى التمكن لتنمية الإبداع الهندسي واختزال قلق حل المشكلات الهندسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتم اختيار (96) طالباً عشوائياً بالصف الثاني الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية تدرس وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني حتى التمكن في تنمية الإبداع الهندسي واختزال قلق حل المشكلة الهندسية، وبينت الدراسة أن هذه الاستراتيجية كان لها أبلغ

الأثر في إتقان المجموعة التجريبية لمهارات حل المشكلة الهندسية وتفوقهم على المجموعة الضابطة.

وأجرى الذيابات (2001) دراسة هدفت إلى فحص أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربية.تم اختيار عينة بطريقة عشوائية حيث اشتملت على شعبتين للذكور وشعبتين للإناث، تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية عدد أفرادها (80) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية (α<0.05) بين متوسطي أداء الطلبة على اختبار القراءة الإبداعية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طريقة التعلم التعاوني، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α>0.05) نتيجة لتفاعل متغيري الدراسة (الطريقة والجنس) لصالح ذكور وإناث المجموعة التجريبية، في حين لم تكشف النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية (0.05α>) بين متوسطي أداء الطلبة على اختبار القراءة الإبداعية تعزى إلى الجنس.

وهدفت دراسة تانر (Tanner,2002) تطوير قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليصبحوا قادرين على تحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية، وهدفت أيضا لتحديد الفرق بين الأسلوب التعاوني الذي يقوم الطالب به بنفسه والتعليم التعاوني الذي تخطط له المجموعة، وهل يؤثر هذا التنوع بتحديد المسؤولية على التفاعل الاجتماعي أو تقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو الطلبة العاديين؟ بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة هامة في أداء المجموعتين: الأسلوب التعاوني الذي يكون على مسؤولية الفرد والتعليم التعاوني الذي تخطط له المجموعة.

وبحثت دراسة الباز (2004) أثر استخدام إحدى طرق التعلم التعاوني (طريقة فرق التحصيل الطلابية) في تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الإعدادية على التحصيل الدراسي ومهارات التواصل الرياضي فيما بينهم. ولتحقيق هذا الهدف العام تم إعداد أداتين، هما: اختبار التحصيل الدراسي، واختبار مهارات التواصل الرياضي. وتم اختيار مجموعة تتكون من (75) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتعرض تلاميذ المجموعة التجريبية لمعالجة تمثلت في دراسة وحدة تحليل المقادير الجبرية تعاونياً باستخدام طريقة (فرق التحصيل الطلابية) بينما تعرض تلاميذ المجموعة الضابطة لدراسة الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة. وتم تطبيق اختباري البحث على تلاميذ المجموعتين قبل وبعد المعالجة التجريبية. وباستخدام نموذج التحليل الإحصائي المناسب تم تحليل الدرجات الخام للبحث، وأسفر هذا التحليل عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التوصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المقدادي (2006) دراسة هدفت إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية، وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة، حيث سعت الدراسة إلى استقصاء جانبين رئيسيين يرتبطان باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف في أثناء حلهم المسائل الهندسية وتألفت عينة الدراسة من شعبة واحدة من طلبة معلم الصف في مادة الهندسة وأساليب تدريسها، تكونت العينة من (40) طالباً وطالبة جرى تقسيمهم إلى (8) مجموعات غير متجانسة من حيث التحصيل في الرياضيات بواقع خمسة (5) طلاب في المجموعة الواحدة وتم إجراء مقابلات مع (8) من الطلبة بواقع طالب من كل مجموعة. و أظهرت نتائج الدراسة بعد تحليلها للتفاعلات اللفظية بين الطلبة في أثناء حلهم المسائل الهندسية، أن أنماط التواصل اللفظي اندرجت ضمن مجالين رئيسيين: اتصل المجال الأول بأنماط التواصل الدالة على نشاط تعلم يعزز المشاركة الايجابية بين الطلبة، واتصل المجال الثاني بأنماط التواصل اللفظي الدالة على نشاط تعلم سلبي يعوق المشاركة الايجابية بين الطلبة، وقد كانت نسبة أنماط الاتصال الدالة على نشاط ايجابي أكثر من أنماط التواصل الدالة على نشاط تعلم سلبي.

كما أجرى داروس وكاثلين (Daros & Kathleen, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة دور الإدراك الذاتي في التنبؤ بالأداء من خلال التعاون الاجتماعي التعليمي ضمن مجموعات في مستوى الدراسات العليا. وتكونت عينة الدراسة من (29) مجموعة مكونة من (102) طالب، واستخدم تحليل الانحدار المتعدد استنادا إلى المجموعة التي كان تحصيلها منخفضاً في المهمة التي أعطيت لها كاختبار، واعتبرت نتائج المجموعات كمتغير، اعتماداً على التقرير الذي يحتوي على مستوى منخفض من إدراك المنافسة والقيمة الذاتية المستوى المرتفع من إدراك الإبداع، والفروق في إدراك التنافس الصفي، والفروق في إدراك التقبل الاجتماعي بحيث شكلت هذه المتغيرات 75% من مستوى تكيف الطلبة مما يدل على أن الإدراك الذاتي يعتبر عاملاً أساسياً في التنبؤ في الأداء في التعاون بين الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: التعقيب على الدراسات التي تناولت أنماط التفاعل الاجتماعي:

هدفت معظم الدراسات إلى الكشف عن أنماط التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، فدراسة (Tapper,1999) هدفت إلى البحث في خصائص حوار الطلبة في المختبرات العملية من حيث مواضيعه وأنماطه، ودراسة أبو شيخه (2002) هدفت إلى معرفة أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، ودراسة كرسوع والمقدادي (2003) هدفت إلى استقصاء أنماط الاتصال الشائعة بين طلبة الصف الثامن الأساسي في مجموعات التعلم التعاوني في أثناء حلهم المسألة اللفظية الجبرية، ودراسة البركات وياسين (2010) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح، ودراسة أبو غانم (2012) هدفت إلى الكشف عن الأنماط المعرفية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت بعض الدراسات الأخرى لمعرفة أثر أنماط التفاعل الاجتماعي على بعض المتغيرات مثل دراسة حبيو (1999) التي هدفت إلى معرفة دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في عملية التحصيل الدراسي، ودراسة أبو عبيد (2007) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج في تدريس الرياضيات مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعليم الزمري في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية، وهدفت دراسة (Sugimoto, 1999) إلى تأثيرات استخدام أساليب مختلفة من التفاعل الاجتماعي في تعلم النظريات التطورية"، وقد ركزت هذه الدراسة على ثلاثة مستويات من التفاعل، المستوى الأول: التفاعل بين طالبين حول مادة النقاش، والمستوى الثاني: نقاش خبير مع طالب مبتدئ بحيث يقدم الخبير الخطوط العريضة للنقاش ويعمل الطالب المبتدئ ضمن هذه الخطوط، والمستوى الثالث: اشتراك طالب خبير مع طالب مبتدئ،بحيث يكون لكل منهما دور يقوم به.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد تنوع مقاييس أنماط التفاعل الاجتماعي، فدراسة أبو شيخه (2002) تم تسجيل التفاعل اللفظي ومن ثم تفريغه وتحليله، أما دراسة كل من أبو عبيد (2007)، البركات وياسين (2010) فقد تم تطوير مقياس لقياس العلاقات الاجتماعية، أما دراسة أبو غانم (2012) فقد تم استخدام اختبار الأنماط المعرفية المعد من قبل وتكن وراسكن وولتمان (Witkin,Raskin& Oltman,1971).

ثانياً: التعقيب على الدراسات التي تناولت أنماط التعلم:

لقد هدفت معظم الدراسات إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة؛ فدراسة (Shelnutt, Middleton, Buch, & Lumsdain,1996) هدفت لمعرفة أنماط التعلم لمجموعة من طلبة كلية الهندسة في جامعة شمال كارولينا، ودراسة (De Boer & Berg,2001) هدفت لاستقصاء أنماط التعلم وكيفية توزيعها على أجزاء الدماغ الرابعة حسب نموذج هيرمان، ودراسة نوافله (2008) هدفت لتقصي أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها، وأثر التقابل بين أنماط التعلم ومناحي التدريس، وذلك في التحصيل الأني والمؤجل في مادة الكيمياء، ودراسة طلافحة والزغول (2009) هدفت للكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي، ودراسة رواشدة وآخرين(2010) هدفت لاستقصاء التعلم لدى طلبة الصف التاسع بحسب نموذج هيرمان Herrmann وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء، واختلاف ذلك باختلاف الجنس، ودراسة أبو النادي (2010) هدفت للتعرف على أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة بالأردن ومعرفة العلاقة بين نمط التعلم الأكثر تفضيلاً ونوع الثانوية العامة (علمي، أدبي، IT أخرى)، والمستوى الدراسي، والجنس، والمعدل التراكمي، ودراسة الغرايبة (2010) هدفت لمعرفة أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي – البصري، والبحث في طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة، واختلافهم باختلاف متغيري الجنس والفئة العمرية، ودراسة السلوط (2012) هدفت للكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى، ودراسة العيلة (2012) هدفت لمعرفة أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، بينما هدفت الدراسة الحالية لمعرفة أنماط التفاعلات الاجتماعية.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد تنوع مقاييس أنماط التعلم؛ ففي معظم الدراسات استخدمت أداة هيرمان HBDI للسيادة الدماغية لتحديد أنماط تعلمهم مثل دراسة (Shelnutt, Middleton, Buch, & Lumsdain,1996)، و(De Boer & Steyn, 1999)؛ و(De Boer & Berg,2001)، كما استخدمت بعض الدراسات استبانة لتحديد أنماط التعلم الأربعة (Aالخارجي، Bالإجرائي، Cالتفاعلي، Dالداخلي) مثل دراسة نوافله (2008)، ورواشدة وآخرين (2010)، بينما استخدمت بعض الدراسات مقياس تورانس وزملائه المعروف

باسم "أسلوب تعلمك وتفكيرك ــ نموذج أ" مثل دراسة طلافحة والزغول (2009)، والسلوط (2012).

ثالثاً: التعقيب على الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني:

هدفت بعض الدراسات إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني على بعض المتغيرات مثل دراسة عثمان (1995) التي هدفت إلى فحص أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني ونمط الشخصية، والجنس، في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية، ودراسة الذيابات (2001) التي هدفت إلى فحص أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربية، ودراسة الباز (2004) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إحدى طرق التعلم التعاوني (طريقة فرق التحصيل الطلابية) في تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الإعدادية على التحصيل الدراسي ومهارات التواصل الرياضي فيما بينهم، أما دراسة الرياشي والباز (2000) فقد هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى التمكن لتنمية الإبداع الهندسي، واختزال قلق حل المشكلات الهندسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بينما هدفت دراسة المقدادي (2006) إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة، وهدفت دراسة (Daros & Kathleen, 2008) إلى معرفة دور الإدراك الذاتي في التنبؤ بالأداء من خلال التعاون الاجتماعي التعليمي ضمن مجموعات في مستوى الدراسات العليا.

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد أنماط التعلم.
- ساعدت الدراسات السابقة في الاستفادة من الأطر النظرية بتدعيم الخلفية المعرفية للباحثة.

وتميزت الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات بما يأتي :

- تميزت الدراسة الحالية بدراسة أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية وعلاقتها بأنماط تعلمهم.
- كما تميزت الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات باستخدامها بطاقة الملاحظة حيث تم توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة حسب تحصيلهم الدراسي، بحيث تشتمل كل مجموعة على طالب مرتفع التحصيل الدراسي، وأخر منخفض التحصيل الدراسي، واثنين

متوسطي التحصيل الدراسي، وتم تكليف أحد الطلاب بتسجيل نقاشات الطلبة باستخدام بطاقة الملاحظة خاصة.

- شملت الدراسة الحالية عن عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بالصورة المسحية لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من أربع شعب بصورة قصدية؛ اثنتان من طلبة الصف التاسع، واثنتان من طلبة الصف العاشر. و تم تطبيق الدراسة لمدة شهر، وكان العدد الإجمالي لأفراد عينة الدراسة (85) طالبا وطالبة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس، والصف.

الجدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف والجنس

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع
الصف التاسع	25	23	48
الصف العاشر	15	22	37
المجموع	40	45	85

أدوات الدراسة:

1- مقياس أنماط التعلم:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على أداة نوافلة (2008) المعدلة من أداة شي (She, 2003) لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة لتناسب البيئة الأردنية والتي تم تطويرها من أداة هيرمان للسيادة الدماغية (Dominance Brain Herrmann Instrument(HBDL .

اعتمدت أداة سابقة وبإجراءاتها من حيث الصدق والثبات، وتم تحديد نمط التعلم للطالب من خلال حساب النسبة لكل ربع بقسمة عدد الفقرات التي اختارها في هذا الربع على مجموع الفقرات التي اختارها في جميع الأرباع، ثم تم تجميع إجابات الطلبة في أربعة أنماط تعلمية

بالاعتماد على الربع الذي يحصلون فيه على أعلى نسبة، في حالة تساوي ربعان بالنسبة المئوية يكون الطالب بنمطين، وفي حالة تساوي ثلاثة أرباع بالنسبة يكون الطالب ثلاثي النمط.

2- بطاقة الملاحظة.

تم توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة حسب تحصيلهم الدراسي، بحيث تشتمل كل مجموعة على طالب مرتفع التحصيل الدراسي، وأخر منخفض التحصيل الدراسي، واثنين متوسطي التحصيل الدراسي، وقامت الباحثة بتكليف طالب واحد بكل مجموعة لتسجيل نقاشات الطلبة باستخدام بطاقة ملاحظة خاصة، وتم بعد ذلك تحليل البيانات وملاحظة الأنماط الناتجة عن التفاعل الاجتماعي، وتم تحليل ملاحظات الطلاب لتصنيف أنماط التفاعلات الاجتماعية عند كل طالب.

إجراءات تنفيذ أداة الدراسة

- قامت الباحثة في البداية بتحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها ومتغيراتها.
- تم اعتماد أداة الدراسة (مقياس أنماط التعلم) وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة لغايات جمع البيانات .
- تم توضيح الإجابة على أدوات وجمع البيانات المتعلقة بذلك.
- بلغ عدد أفراد العينة (85) طالباً وطالبة.
- جمع البيانات التي تم جمعها بأداتي الدراسة للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- تفريغ استجابات أفراد العينة، ثم ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم معالجـة البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة: وتستعمل على النحو الآتي:

– **الجنس:** وله مستويان (ذكور، إناث).

- **الصف:** وله مستويان (تاسع، عاشر).
- **أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية:** ولها أربعة مستويات: (التعاون، التنافس، التوافق، الصراع).

ثانياً: المتغير التابع: أنماط التعلم.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال بيانات الدراسة في الحاسب الآلي ومعالجتها بالرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، واستخدام مربع كاي (Chi-Square) للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء وعلاقتها بأنماط تعلمهم، وتم عرض نتائج الدراسة، وفقاً لما تم طرحه من أسئلة، وهي على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول :

ما الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة لدى أفراد الدراسة حيث قامت الباحثة بتكليف طالب واحد بكل مجموعة لتسجيل نقاشات الطلبة باستخدامها، ثم استخراج النمط الاجتماعي السائد لدى كل طالب، كما تم استخراج قيمة (Chi-Square) لها، والجدول (2) يوضح ملخص النتائج.

الجدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفاعلات الاجتماعية لدى أفراد الدراسة وقيمة (Chi-Square)

النمط الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية	Chi-Square	الدلالة الإحصائية
التعاون	30	35.3	8.97	0.03
التنافس	14	16.5		
التوافق	26	30.6		
الصراع	15	17.6		
المجموع	85	100.0		

يظهر من الجدول (2) أن (30) فرداً من أفراد عينة الدراسة كانوا يستخدمون نمط التعاون، بنسبة مئوية مقدراها (35.3%) وبالتالي يعتبر نمط التعاون هو النمط الاجتماعي

السائد بين أفراد عينة الدراسة، وفي المرتبة الثانية جاء نمط التوافق حيث بلغ عدد الأفراد الذين يستخدمون هذا النمط (26) فرداً بنسبة مئوية مقدارها(30.6%)، في حين استخدم (15) فرداً نمط الصراع بنسبة مئوية (17.6%)، بينما استخدام (14) فرداً نمط الصراع بنسبة مئوية (17.6%) بالتالي يعتبر هذا النمط الأقل شيوعاً، كما بلغت قيمة (Chi-Square) (8.97) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) وهذا يدل على وجود اختلاف بين توزيع الأنماط الاجتماعية السائدة (الملاحظة) لدى أفراد عينة الدراسة والتوزيع النظري الاحتمالي المتوقع لدى أفراد عينة الدراسة.

نتائج السؤال الثاني :

هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس واستخراج قيمة (Chi-Square) ، والجدول (3) يوضح ملخص النتائج.

الجدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للأنماط الاجتماعية لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس واستخراج قيمة (Chi-Square)

النمط الاجتماعي	ذكور (ن=40)		إناث (ن=45)		المجموع (ن=85)		Chi-Square	الدلالة الإحصائية*
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
التعاون	10	25.0	20	44.4	30	35.3	7.85	0.04
التنافس	11	27.5	3	6.7	14	16.5		
التوافق	12	30.0	14	31.1	26	30.6		
الصراع	7	17.5	8	17.8	15	17.6		
المجموع	40	100.0	45	100.0	85	100.0		

يظهر من الجدول (3) أن هناك اختلافاً في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (7.85) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

كما يظهر من الجدول (3)أن أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الطلبة الذكور نمط التوافق بتكرار (12) ونسبة مئوية (30.0%)، تلاه نمط التنافس بتكرار (11) بنسبة مئوية (27.5%)، وفي المرتبة الثالثة جاء نمط التعاون بتكرار (10) ونسبة مئوية (25.0%)، وكان أقل الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الذكور نمط الصراح بتكرار (7) ونسبة مئوية (17.5%)، بينما كان أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطالبات الإناث نمط التعاون بتكرار (20) ونسبة مئوية (44.4%)، تلاه نمط التوافق بتكرار (14) ونسبة مئوية (31.1%)، وفي المرتبة الثالثة جاء نمط الصراع بتكرار (8) ونسبة مئوية (17.8%)، وكان أقل الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الإناث نمط التنافس بتكرار (3) بنسبة مئوية (6.7%). وعليه؛ بأن يكون توزيع الأنماط الاجتماعية في المجموعات التعاونية يختلف باختلاف الجنس؛ أي أن هناك علاقة بين المتغيرين (الأنماط الاجتماعية، والجنس) المذكورين إذ إن هذه الانماط الاجتماعية تختلف باختلاف الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

نتائج السؤال الثالث:

هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الصف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغير واستخراج قيمة (Chi-Square) ، والجدول (4) يوضح ملخص النتائج.

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفاعلات الاجتماعية لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الصف واستخراج قيمة (Chi-Square)

النمط الاجتماعي	التاسع(ن=48)		العاشر (ن=37)		المجموع (ن=85)		Chi-Square	الدلالة الإحصائية*
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
التعاون	19	39.6	11	29.7	30	35.3	2.70	0.43
التنافس	6	12.5	8	21.6	14	16.5		
التوافق	13	27.1	13	35.1	26	30.6		
الصراع	10	20.8	5	13.5	15	17.6		
المجموع	48	100.0	37	100.0	85	100.0		

يظهر من الجدول (4)عدم اختلاف في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الصف، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (2.70) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

كما يظهر من الجدول (4) أن أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الصف التاسع نمط التعاون بتكرار (19) ونسبة مئوية (39.6%)، تلاه نمط التوافق بتكرار (13) بنسبة مئوية

(27.1%)، وفي المرتبة الثالثة جاء نمط الصراع بتكرار (10) ونسبة مئوية (20.8%)، وكان أقل الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الصف التاسع نمط التنافس بتكرار (6) ونسبة مئوية (12.5%)، بينما كان أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر نمط التوافق بتكرار (13) ونسبة مئوية (35.1%)، تلاه نمط التعاون بتكرار (11) ونسبة مئوية (29.7%)، وفي المرتبة الثالثة جاء نمط التنافس بتكرار (8) ونسبة مئوية (21.6%)، وكان أقل الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الصف التاسع نمط الصراع بتكرار (5) بنسبة مئوية (13.5%). وعليه؛ يكون توزيع الأنماط الاجتماعية في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين لا يختلف باختلاف الصف التعليمي؛ أي أنه لا توجد علاقة بين المتغيرين (الأنماط الاجتماعية، والصف).

نتائج السؤال الرابع:

السؤال الرابع: هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف نمط التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لبطاقات الملاحظات الخاصة بكل الطالب تبعاً لمتغير نمط التعلم واستخراج قيمة (Chi-Square) ، والجدول (3) يوضح ملخص النتائج.

الجدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفاعلات الاجتماعية تبعاً لمتغير نمط التعلم واستخراج قيمة (Chi-Square)

أنماط التفاعلات الاجتماعية / أنماط التعلم	التعاون		التنافس		التوافق		الصراع		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الخارجي الخطي	10	90.9	1	9.1	-	-	-	-	11	100.0
الإجرائي الخطي	7	41.2	2	11.8	4	23.5	4	23.5	17	100.0
التفاعلي الشمولي	7	25.0	5	17.9	9	32.1	7	25.0	28	100.0
الداخلي الشمولي	6	20.7	6	20.7	13	44.8	4	13.8	29	100.0
المجموع	30	35.3	14	16.5	26	30.6	15	17.6	85	100.0
Chi-Square= 22.30										
الدلالة الإحصائية= 0.00										

يظهر من الجدول (5) أن هناك اختلافاً في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف نمط التعلم، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (22.30) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أنماط التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء وأنماط تعلمهم.

كما يظهر من الجدول (5) أن أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الطلبة الذين يفضلون نمط التعلم الخارجي الخطي هو نمط التعاون بتكرار (10) ونسبة مئوية (90.9%)، تلاه نمط التنافس بتكرار (1) بنسبة مئوية (9.1%)، ولم يأت أي فرد من أفراد عينة الدراسة الذين يفضلون النمط الخارجي الخطي بالأنماط الاجتماعية (التوافق، الصراع).

مقابل ذلك كان أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطلبة الذين يفضلون نمط التعلم الإجرائي الخطي هو نمط التعاون بتكرار (7) ونسبة مئوية (41.2%)، تلاه كل من نمط التوافق والصراع بتكرار (4) ونسبة مئوية (23.5%)، وكان أقل الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الطلبة الذين يفضلون نمط التعلم الإجرائي الخطي هو نمط التنافس بتكرار (2) بنسبة مئوية (11.8%).

وكان أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم التفاعلي الشمولي هو نمط التوافق بتكرار (9) ونسبة مئوية (32.1%)، تلاه كل من نمط التعاون والصراع بتكرار (7) ونسبة مئوية (25.0%)، وكان أقل الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الطلبة الذين يفضلون نمط التعلم الإجرائي الخطي هو نمط التنافس بتكرار (5) بنسبة مئوية (17.9%).

وكان أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطلبة الذين يفضلون نمط التعلم الداخلي الشمولي هو نمط التوافق بتكرار (13) ونسبة مئوية (44.8%)، تلاه كل من نمط التعاون والتنافس بتكرار (6) ونسبة مئوية (20.7%)، وكان أقل الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم الإجرائي الخطي هو نمط الصراع بتكرار (4) بنسبة مئوية (13.8%) وعليه؛ يكون توزيع الأنماط الاجتماعية في المجموعات التعاونية يختلف باختلاف نمط التعلم؛ أي أن هناك علاقة بين المتغيرين(الأنماط الاجتماعية، ونمط التعلم) المذكورين حيث إن هذه الأنماط الاجتماعية تختلف باختلاف نمط التعلم لدى أفراد عينة الدراسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

قامت الباحثة بمناقشة النتائج التي توصلت إليها في هذه الدراسة من واقع بيانات عينة الدراسة ووفقاً للأسئلة المشتقة من الأهداف على النحو الآتي:-

- **مناقشة نتائج السؤال الأول: ما الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء؟**

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك اختلافاً بين الأنماط الاجتماعية السائدة لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء كان نمط التعاون، بنسبة مئوية مقدراها (35.3%)، وفي المرتبة الثانية جاء نمط التوافق حيث بلغ عدد الأفراد الذين يستخدمون هذا النمط(26) فرداً بنسبة مئوية مقدارها(30.6%)، الأمر الذي جعل الباحثة تعزو هذا إلى أن الأنماط الاجتماعية تتضمن نوعاً من النشاط الذي تستثيره حاجات معينة عند الطالب ومنها الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقدير والنجاح، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هناك استعدادات ثابتة نسبيا تميز استجابات الأفراد في سلوكهم الاجتماعي من بينها السمات الأولية والبيئة التفاعلية التي ينتمي لها الطالب، كما يعد التفاعل الاجتماعي أحد أهم أنواع الاتصال والتفاهم بين أفراد المجموعة الواحدة لذا فإن كل فرد من أفراد المجموعة يحمل معلومات مختلفة عن غيره يسعى إلى نقلها وتبادلها مع أفراد المجموعة مما يساهم في حدوث تفاعل اجتماعي بين أعضائها؛ فعندما يقوم الفرد داخل المجموعة بسلوكيات وأداء معين فإنه يتوقع حدوث استجابة معينة من أفراد المجموعة إما إيجابية وإما سلبية، وهذا يساهم في بروز قدرات ومهارات فردية مميزة وظهور قيادات لكل مجموعة من مجموعات الدراسة.

- مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الجنس؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك اختلافاً في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الجنس، كما أظهرت نتائج أن أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الطلبة الذكور النمط التوافق بتكرار (12) ونسبة مئوية (30.0%)، تلاه نمط التنافس بتكرار (11) بنسبة مئوية (27.5%)، بينما كان أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطلبة الإناث نمط التعاون بتكرار (20) ونسبة مئوية (44.4%)، تلاه نمط التوافق بتكرار (14) ونسبة مئوية (31.1%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تفاعل طلبة داخل المجموعة الواحدة مع بعضهم البعض يعطيهم حجماً أكبر من تفاعلهم بشكل منفرد دون مجموعة، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جوانب السلوك تعكس تبايناً واضحاً في صفات الشخصيتين الذكرية والأنثوية فإن التباين والاختلافات النفسية الرئيسية الناتجة عن التكوين البيولوجي بين الذكور والإناث والتي تجعل الإناث بحكم الطبيعة موهوبات أكثر من الذكور في إنشاء علاقات مبنية على التعاون لقدرتهن على إدراك أهمية هذه العلاقات لأنها تتوافق مع توجهاتهن السلوكية أو ثقافة المجتمع، أما بالنسبة للذكور فإنهم أكثر ميلاً للتفاعل الاجتماعي الناتج عن مواقف معينة مما يجعلهم يتنافسون فيما بينهم للظهور كقائد للمجموعة.

- مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الصف؟

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم اختلاف(توزيع) الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الصف، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الصف التاسع نمط التعاون بتكرار (19) ونسبة مئوية (39.6%)، تلاه نمط التوافق بتكرار (13) بنسبة مئوية (27.1%)، بينما كان أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر نمط التوافق بتكرار (13) ونسبة مئوية

(35.1%)، تلاه نمط التعاون بتكرار (11) ونسبة مئوية (29.7%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أنماط الوعي بين الطلبة في الصفين (التاسع، العاشر) متقاربة (متشابهة) كنتيجة للتقارب في الفئات العمرية بين الصفين، مما يجعلهم متقاربين في التكوين النفسي ويقلل من الفروق بينهم في جانب الأنماط الاجتماعية السائدة، كما أن أفراد العينة من المجتمع نفسه وهذا يساهم في تقليل التناقض الفكري الناتج عن التفاعل بين البيئة وشخصية الفرد الذي يؤثر بشكل مباشر على الأنماط الاجتماعية التي يتبعها الفرد سواء داخل المجموعة أو بشكل منفرد.

- **مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل تختلف الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف نمط التعلم؟**

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود اختلاف (علاقة) في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف نمط التعلم، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم الخارجي الخطي هو نمط التعاون بتكرار (10) ونسبة مئوية (90.9%)، وأن أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم الإجرائي الخطي هو نمط التعاون بتكرار (7) ونسبة مئوية (41.2%)، وكان أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم التفاعلي الشمولي هو نمط التوافق بتكرار (9) ونسبة مئوية (32.1%)، بينما أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم **الداخلي الشمولي** هو نمط التوافق بتكرار (13) ونسبة مئوية (44.8%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الاختلافات الأساسية بين الأنماط التعلمية للطلبة والذي يولد اختلافاً في الخصائص الاجتماعية لديهم، فالطلبة الذين يفضلون نمط التعلم الخارجي الخطي و الطلبة الذين يفضلون نمط التعلم الإجرائي الخطي، قادرون على الاستدلال والاستنتاج من المعلومات والبيانات السابقة، كما يمكن أن يقوموا بتحديد الخيارات الاجتماعية على أساس العقل وليس على أساس العاطفة، كما أنهم قادرون على تجزئة الأفكار واختبار مدى الملاءمة فيما بينها لذا فإنهم أكثر ميلاً لنمط التعاون من غيرهم.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

- أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء كان نمط التعاون، بنسبة مئوية مقدراها (35.3%)، في المرتبة الثانية جاء نمط التوافق حيث بلغ عدد الأفراد الذين يستخدمون هذا النمط(26) فرداً بنسبة مئوية مقدارها(30.6%) .
- هناك اختلاف (علاقة) في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الجنس.
- أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى الطلبة الذكور النمط التوافق بتكرار (12) ونسبة مئوية (30.0%)، تلاه نمط التنافس بتكرار (11) بنسبة مئوية (27.5%).
- أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطلبة الإناث نمط التعاون بتكرار (20) ونسبة مئوية (44.4%)، تلاه نمط التوافق بتكرار (14) ونسبة مئوية (31.1%).
- لا يوجد اختلاف في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف الصف، حيث بلغت قيمة (*Chi-Square*) (2.70) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).
- أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الصف التاسع نمط التعاون بتكرار (19) ونسبة مئوية (39.6%)، تلاه نمط التوافق بتكرار (13) بنسبة مئوية (27.1%).
- أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر نمط التوافق بتكرار (13) ونسبة مئوية (35.1%)، تلاه نمط التعاون بتكرار (11) ونسبة مئوية (29.7%)
- هناك اختلاف (علاقة) في الأنماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء باختلاف نمط التعلم، حيث بلغت قيمة (*Chi-Square*) (22.30) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).
- أكثر الأنماط الاجتماعية شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم الخارجي الخطي هو نمط التعاون بتكرار (10) ونسبة مئوية (90.9%)، تلاه نمط التنافس بتكرار (1) بنسبة مئوية (9.1%).
- أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم الإجرائي الخطي هو نمط التعاون بتكرار (7) ونسبة مئوية (41.2%)، تلاه كل من نمط التوافق والصراع بتكرار (4) ونسبة مئوية (23.5%).

- أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم التفاعلي الشمولي هو نمط التوافق بتكرار (9) ونسبة مئوية (32.1%)، تلاه كل من نمط التعاون والصراع بتكرار (7) ونسبة مئوية (25.0%).
- أكثر الأنماط شيوعاً لدى طلبة الذين يفضلون نمط التعلم الداخلي الشمولي هو نمط التوافق بتكرار (13) ونسبة مئوية (44.8%)، تلاه كل من نمط التعاون والتنافس بتكرار (6) ونسبة مئوية (20.7%).

التوصيات

اعتماداً على النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها فأن الباحثة توصي بما يلي:

- العمل على تطوير الأنماط التعلمية من خلال تنويع النشاطات التعلم التي تناسب كل نمط.
- استخدام الأنماط الاجتماعية في تفعيل عملية التدريس لمادة الفيزياء .
- تفعيل عملية التدريس عن طريق المجموعات التعاونية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في مادة الفيزياء.
- التركيز على تعليم مادة الفيرياء من خلال استغلال نمطي التعاون والتوافق السائد بين للطلبة.
- متابعة الانماط الاجتماعية السائدة في المجموعات التعاونية لدى الطلبة الذكور والإناث واتباع أساليب تدريس مناسبة لهذه الأنماط.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النادي، هاله (2010)، أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة الواقع ... الطموح، **مجلة العلوم التربوية والنفسية الأردن، مجلد 16**، العدد 1، ص 61-112.

أبو النصر، حمزه وجمل، محمد (2005)، **التعلم التعاوني، الفلسفة والممارسة**، ط1، دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات العربية المتحدة.

أبو شيخه، رواء (2002)، **أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو عبيد، أحمد (2007)، **أثر برنامج تدريبي في تدريس الرياضيات مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعليم الزمري في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو عميرة، محبات (1997)، تجريب استخدام استراتيجي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 44**، ص181-219

أبو غانم، سعيد (2012)، **الأنماط المعرفية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البركات، صالح وياسين، عمر (2010)، العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، **Journal of Environmental Studies, Volume 3**, P3-109.

بهجت، محمد صالح (1985)، **عمليات خدمة الجماعة**، المكتب الجامعي الحديث: الأسكندرية.

جابر، جودت بني (2004)، **علم النفس الاجتماعي**، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

جلال، سعد (1984)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، منشأة المعارف: الاسكندرية.

جونسون، ديفيد وهولبك (1995)، **التعلم التعاوني**، ط1، الظهران، ترجمة مدرسة الظهران الأهلية، مؤسسه التركي للنشر والتوزيع.

حبيو، فداء (1999)، **دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في التحصيل الدراسي: دراسة ميدانيه في الصف الثاني الإعدادي في مدينة دمشق**، سوريا، جامعة دمشق.

الحريري، هاشم بكر (2003)، **إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي**، ط1، بيروت: دار النهضة.

الحنفي، سهام (2002)، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد لدى الطالب المعلم (تخصص دراسات اجتماعية). جامعة الزقازيق (فرع بنها) كلية التربية، **مجلة كلية التربية ببنها، المجلد 12**، العدد 50 ص 327-369

خطاب، محمد (1989)، **التعلم التعاوني (التعاون داخل الصف وخارجه)**، الأونروا: دائرة التربية والتعليم، قسم تربية المعلمين والتعليم العالي، معهد التربية، دورات التربية في أثناء الخدمة.

الخطيب، إبراهيم ياسين وعيد، زهدي محمد والنتشة، نعمان خالد (2003)، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، ط1، عمان، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخليلي، خليل ومصطفى، شريف وعباس، أحمد (1997)، **العلوم والصحة وطرائق تدريسها (2)**، ط2، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الخوالدة، أحمد، وآخر (2005)، **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**، ط1، عمان، دار حنين للنشر والتوزيع.

الدواهيدي، عزمي (2006)، **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الديب، محمد (2005)، **علم نفس التعلم التعاوني**، ط1، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

الذيابات، محمد (2001)، **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ربيع، محمد (1998)، أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء وانتقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي جامعة المنيا: كلية التربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد12**، العدد 1، ص 364-384

الربيعي، محمود (2011)، **استراتيجيات التعلم التعاوني**، ط1، اربد، عالم الكتب الحديث.

رواشدة، إبراهيم ونوافلة، وليد والعمري، علي (2010)، أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6**، عدد 4، ص 361-375.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (2003)، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر.

زيتون، عايش محمود (2007)، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، (ط1)، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال (2002)، **تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائية"**، ط1، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر.

سعادة، جودت وعقل، فواز وأبو علي، علي وسرطاوي، عادل (2008)، **التعلم التعاوني (نظريات، وتطبيقات ودراسات)**، ط1، عمان، دار وائل للنشر.

السعيد، رضا (2007)، **استراتيجيات التدريس التعاوني (المجموعات الصغيرة)**، ط2، الرياض، دار الزهراء.

السلوط، خالد سليمان (2012)، **أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالتفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس المهنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سليمان، فهيمة (1997)، فعالية استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 42**، ص 57-85.

السيد، فؤاد البهي (1981)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.

شاهين، عبد الحميد (2001)، **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

الشناوي، أحمد وآخرون (2001)، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

صلاح الدين، سالم (2005)، اثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في مجال تدريس التربية البيئية على التحصيل الدراسي والاتجاهات البيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس:** دراسات في المناهج وطرق التدريس، (عدد خاص بأنشطة المؤتمر العلمي العاشر للجمعية بعنوان كفاءة المؤسسة التعليمية رؤية مستقبلية) المنعقد بالمركز الكشفي العربي بمدينة نصر من 28-7/29، ص 85-105.

طلافحة، فؤاد والزغول، عماد (2009)، أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. **مجلة جامعة دمشق، المجلد 25**، العدد (1+2)، ص 269-297.

طليمات، هاله وغازي، إبراهيم (2008)، فعالية استراتيجية تدريس تخاطب أنماط التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في تنمية بعض أهداف التربية العلمية، **مجلة التربية العلمية، مجلد 11**، عدد 1، ص 1-57.

عبد الرؤوف، محمد والعطار، صابر (1996)، فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، جامعة الزقازيق: كلية التربية ببنها، **مجلة كلية التربية ببنها، المجلد7**، العدد 24، ص 215-253.

عبد الفتاح، آمال (2010)، **التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية**، ط1، العين، دار الكتاب الجامعي.

عبد الله، سامي (2003)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ممارسات وتطبيقات**، جامعة الأزهر، كلية التربية.

عبيد، وليم (1998)، رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية، إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي والعشرين، قضايا فكرية، **مجلة تربويات الرياضيات**، العدد (1)، ديسمبر.

عثمان، محمد (1995)، **أثر طريقة التعلم التعاوني ونمط الشخصية على التحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عقل، عبد اللطيف (1988)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، عمان، دار البيرق للطباعة والنشر.

علاوي، محمد حسن (1998)، **سيكولوجية الجماعات الرياضية**، ط1، مصر، مركز الكتاب للنشر.

علي، تاعوينات (2009)، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

العيلة، هبه (2012)، **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الغرايبة، احمد محمد عوض (2010)، **أنماط التعلم المفضلة حسب نظرية هيرمان الكلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي – البصري**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فوده، إبراهيم (1999)، فعالية استخدام استراتيجية للتعلم التعاوني في تدريس العلوم على التحصيل، وتنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة "الإعدادية" بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، **مجلة كلية التربية ببنها، المجلد10**، العدد 36، ص71-106.

فوزي، أحمد أمين، وبدر الدين، طارق محمد (2001)، **سيكولوجية الفريق الرياضي**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفه (2000)، **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

كرسوع، أحمد والمقدادي، أحمد (2003)، أنماط الاتصال الشائعة بين طلبة الصف الثامن الأساسي في مجموعات التعلم التعاوني في حل المسألة اللفظية الجبرية، **مؤته للبحوث والدراسات، العدد 18**(1)، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

لافي، سعيد (2000)، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 63**، ابريل، ص 71-101.

مرعي، توفيق، وبلقيس، احمد (1984)، **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، ط2، عمان، دار الفرقان.

المقدادي، احمد (2006)، استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة، **المجلة التربوية، المجلد20 العدد8**، جامعة الكويت.

مناع، محمد (2001)، فعالية التعلم التعاوني في تنمية الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب غير المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية. جامعة حلوان كلية التربية، **المؤتمر العلمي السنوي التاسع (التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي)من 2-3مايو**، الكتاب الثاني، ص 429-456.

المنسي، حسن (1998)، **ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي، عمان**، دار الكندي.

المومني، إبراهيم (2002)، فعالية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن. **مجلة دراسات في العلوم التربوية، 29** (1)، 23-35.

نوافله، وليد (2008)، **أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

همام، عبد الرازق وسليمان، خليل (2001)، فعالية استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني على التحصيل ومهارات الاتصال في الاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم، جامعة المنيا: كلية التربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد14**، العدد3، ص 179- 203

هيلان، مصطفى والزغبي، أحمد وشديفات، نور (2010)، أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية، **مجلة العلوم التربوية، مجلد 11**، عدد 1، 61-112.

ولي، باسم ومحمد، محمد (2004)، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، ط1، عمان، مكتبة دار الثقافة.

ياسين، عطوف محمود (1981)، **مدخل في علم النفس الاجتماعي، بيروت**، دار النهار للنشر.

المراجع الأجنبية:

Alexopoulou, E. & Driver, R. (1996**).** Small-Group Discussion in Physics: Peer Interaction Modes in Pair and Four, **Journal of Research in Science Teaching,** Vol 33, No. 10, 1099-1114.

Bee, H. (1992), **Teaching and Learning Mathematics.** Dubrique-jawa Wn. C. Brown Cop.

Benson, B. (1997). **Scaffolding. Retrieved** March 20,2004, from **www. Galileo. Peachnet, Edu.**

Daros, A & Kathleen, M. (2008).Effect of self-perception on performance of methodology courses**. Journal of instructional sycology.**Vol.35.Issue, 3.pp.254-259.

De Boer, A.L. Steyn, T.(1999). Thinking style Preferences of under prepared first year students in the natural Science. South Africa **Journal Ethnol**, 22 (3), 97-102.

De Boer,A.L.,Berg,D.V.(2001) **The Value of the Herrmann Brain dominance instrument in Facilating effective teaching and Learning of Criminology.** Acta Criminological. 14 (1),119-129.

Dunn, R. & Dunn, K. (1993). **Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical approaches for grades 7-12**, Adivision of simon & Schuster, inc.

Dunn, R. Dunn, K. & Price, G.E. (1989). **Learning Styles Inventory.** Lawrence, KS: Price Systems.

Farrell-Moskwa, C. (1992). **The Relationship between Learning Style and Academic Achievement.** Unpublished M.A thesis Kean College of New Jersey Froehlich.

Honey, P. & Mumford, A. (2000). **The Learning Styles Helper's Guide.** Peter Homey Publication Limited Maidenhe ad, Berkshire, U.K.

Hooper, T. and Williams. (1993), **The Effect of Cooperative Learning and Learner Control on High and Average – Ability Students.** Educational Teaching Research and Development, 41 (2): 5-18.

How, A.C. (1996). **Development of Science Concept Within A Vygotskian Framework,** Science Education, 80 (1), 35-51.

Jonassen, D. & Grabowski, B. (1993). **Handbook of Individual Differences: Learning & Instruction. Larence Erlbaum Associated,** Ine, Publisher.

Kearsley, Greg. (1996). **Learning With software (Pedagogies and Practice Bock),** From Social development theory (1. Vygotsky), **http://trp.Psychology.Org/vygots;y.html.**

Kinsella, K. (1994). **Perceptual Learning Style Survy.** In Reid (ed). Learning Style in ESL/EFL Classroom (233-234). Heinle & Heinle.

Lee, X. (1990), **Various Way of Correcting Written Work Enlisg Learning.** Forum, 28 (1): 35.

Lipscomb,L, Swanson, J & West, A. (2004). **Scaffolding In M. Orey (ed), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology.** Available Website; **http\\ www.coe.uga.edu\ epltt\ scaffolding.htm.**

Marr, M. (1997), **Cooperative Learning: A Brief Review.** Reading and Writing Quarterly, 13, 1-8.

Preener, A, (2011).**Preducts of Mind; Exploring student preference for product Derelopment Vising My way an Expression style Instrument,** Gifted Child Quarterly,(42), 48-61.

Richmond, G. & Striley, J. (1996). Making Meaning in Classrooms: Social Processes in Small-Group Discourse and Scientific Knowledge Building**. Journal of Research in Science Teaching,** Vol. 33, 8, 839-858.

Ryder, M. (1998). **The World Wide Web and The Dialectics of Consciousness. International Society for Culture Research and Activity Theory,** Aarhus, Denmark, June, 7-11.

Scott, P. (1998). **Teacher Talk and Meaning Making in Science Classroom: AVygotskian Analysis and Review.** Studies in Science Education, 32, 45-80.

Shelnutt, J. Middleton, S. Buch, K, & Lumsdain, M.(1996) **Forming Student Project Teams Based on Herrmann Brain Dominance (HBDI) Results,** ASEE Annual Conference, ASEE, session 630, paper no.3.

Sugimoto, Akiko. (1999). **The effects of different styles of interaction on thelearning of evolutionary theories. University of Illinois,** Dissertation Abstract International, AAC 9921743.

Tanner, Erica Jackson. (2002). **Individual accountability in coperative learning and its effect on learning and social interaction and acceptance of social needs and normally developing students,** University of south Alabama, Dissertation Abstract International, AAC 3026430.

Tapper, J. (1999).Topics and manner of talk in undergraduate practicallaboratories.International, **Journal for Science education,** 21 (4), 447-464.

الملاحق

ملحق (1)
استبانة أنماط التعلم

أخي الطالب / أختي الطالبة:

تحتوي هذه الاستبانة على مجموعة من نشاطات التعلم التي يمكن أن تفضلوا بعضها، وتهدف إلى الكشف عن نمط التعلم الذي يفضله كل منكم في تعلمه، لذا نرجو الإجابة على هذه الاستبانة بوضع دائرة حول رقم كل نشاط تفضله في تعلمك من الأنشطة الآتية واقبلوا الاحترام.

الرقم	الفقرة
.1	جمع البيانات والمعلومات.
.2	البحث عن المعاني الشخصية من خلال استخدام طريقة السؤال "لماذا".
.3	اكتساب المهارات من خلال التطبيق العملي لمحتوى الكتاب.
.4	دراسة مواضيع جديدة والبحث عن فهم كلي (الصورة ككل) للحقائق وتطورها دون الاهتمام بالتفاصيل.
.5	استخدام الخبرات الحسية لتحفيز الأعضاء الحسية عند الإنسان- مثل تحريك الأشياء والشعور بها واللمس والشم والتذوق.
.6	الدراسة بطريقة متسلسلة خطوة بعد خطوة.
.7	القيادية والمشاركة بالنشاطات بشكل ذاتي.
.8	التعامل مع الحقائق وتحويلها إلى أرقام وبناء علاقات عددية.
.9	حل المشكلات بطرق محددة مسبقا وثابتة بدل البحث عن طرق جديدة.
.10	التعلّم بوساطة اللمس والحس والأدوات والأجهزة.
.11	استخدام أسئلة لإثارة صور لأشياء غير محسوسة مثل أن تسأل (إذا........ ماذا يحدث؟).
.12	دراسة حالات ذات علاقة بالأمور التقنية (تطبيقات علمية وهندسية).
.13	زيارة مناطق ذات ثقافات مختلفة من أجل التعرف إلى أناس جدد.
.14	تنظيم خطة واضحة ووضع جدول زمني ثم تنفيذه حسب الخطة.
.15	استعمال أدوات بصرية مساعدة خلال الحديث.
.16	الاعتماد على الحقائق عند اتخاذ القرارات وتقييم الأفكار.
.17	النظر إلى بدائل أخرى قبل تقبل الإجابة الصحيحة.
.18	تدوين ملاحظات عن مشاعر الآخرين وقيمهم في سجل يومي.
.19	تحليل الأفكار والحقائق المختلفة إلى جزئيات وفحص ملاءمة ارتباطها.
.20	العمل في بيئة آمنة ومستقرة دون اللجوء إلى المخاطرة عند حل المشكلات.
.21	التنقيب عن أكبر عدد من الإجابات الممكنة للمشكلة.
.22	قراءة الكتاب المدرسي وبعض المراجع الأخرى.
.23	البحث والنقاش الجماعيان.
.24	عقد جلسات عصف ذهني لتحفيز العقل، والاهتمام بالأفكار غير المتوقعة.

25. دراسة الموسيقى الكلاسيكية القديمة، وتأليف نغمات موسيقية.
26. دراسة حالات وقضايا تهم الناس.
27. وضع دليل (كتياب) عن كيفية سير برنامج معين.
28. القيام بزيارات إلى أماكن مختلفة كالمصانع، للبحث في أمور تتعلق بتقنيات جديدة.
29. دراسة المشكلة بتعمق والعمل على حلها.
30. الاعتماد على العاطفة أكثر من المنطق في حل المشكلات.
31. اختبار كافة وجهات النظر وطرق التفكير في نفس الوقت.
32. الاهتمام بالمواضيع والأفكار ومعالجتها دون الاهتمام بالقضايا المتعلقة بالناس.
33. الاعتماد على أشرطة الفيديو أو القرص المضغوط أو العرض المرئي ؛ لأنها تعطي فهماً أكبر للموضوع من خلال لغة الجسم أكثر من شريط التسجيل الصوتي.
34. البحث في المراجع ومصادر المعلومات من أجل الحصول على معلومات حقيقية وواقعية
35. الاستماع إلى الحديث الذي يتضمن تفصيلات.
36. الكشف عن الاحتمالات (الإمكانات) المخفية.
37. النظر إلى المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية.
38. قراءة مقدمة الكتاب لفهم ما يعنيه المؤلف.
39. القيام بالممارسات والتدريبات بشكل متكرر مع الاهتمام بالتفاصيل.
40. الاعتماد على الحقائق والتفكير المنطقي لاستنتاج الأفكار.
41. الاستماع إلى الآخرين ومشاركتهم بالأفكار.
42. التفكير باتجاهات (أبعاد) مختلفة عند حل المشكلات.
43. معالجة الأمور الواقعية، بدلاً من التعامل مع أشياء قد تحدث في المستقبل.
44. اتباع التعليمات في انجاز الأعمال بدلا من محاولة انجازها بطرق جديدة.
45. التفكير في إيجاد روابط بين الحاضر والمستقبل.
46. اختبار الفرضيات والإجراءات للكشف عن الأخطاء.
47. استخدام طرق مختلفة ومتنوعة لعمل الأشياء، بدلاً من عملها دائماً بالطريقة ذاتها.
48. الفحص المتكرر للأعمال طبقاً لخطة موضوعة مسبقاً.
49. استخدام اللغة الرمزية مثل الإشارة بالأيدي أو الأرجل أو تلميحات الوجه.
50. وضع جدول زمني لتنفيذ الخطط، والسير حسب الخطة دون الاهتمام بالجانب الإنساني.
51. تنظيم الحقائق وترتيبها في فئات.
52. الاعتماد على الحدس والإلهام أكثر من الواقع (الحقائق) أو المنطق.
53. التعرف على وجهات نظر الآخرين واحترامها، وتقدير الإنسان أكثر من الأشياء.
54. التدرب بشكل مستمر ومتكرر من أجل تطبيق مهارات جديدة.
55. دراسة الحالات التي تهتم بالتوجه نحو المستقبل ومناقشتها.
56. دراسة حالات ذات علاقة بالأمور المالية بشكل تحليلي.
57. الاهتمام بالإجراءات عند كتابة التقرير عن النتائج التجريبية.
58. وضع الفرضيات ومن ثم اختبار صحتها أو معقوليتها.
59. إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات من أجل الحصول على أفكار جديدة.
60. تعليم الآخرين كيف يتعلّمون.

ملحق (2)

بطاقة الملاحظة للطالب

رقم المجموعة

الجنس : ذكور إناث

اليوم التاريخ

رقم الطالب	اسم الطالب	ملاحظات
1		
2		
3		
4		

الحوارات :

PATTERNS OF SOCIAL INTERACTIONS IN COOPERATIVE GROUPS AMONG 9TH AND 10TH GRADE STUDENTS IN PHYSICS AND ITS RELATIONSHIP WITH THEIR LEARNING STYLES

BY
Faten salem Mosa Al-amareen

Supervisor
Dr. Ibrahim Al-momany, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to look at the nature of the social patterns prevailing among the members of cooperative groups in physics and its relationship to patterns of learning , data were collected from a sample study and adult (85) students , and the results showed that the more social patterns common in cooperative groups with students in ninth and tenth grades in the subject Physics was a pattern of cooperation . It also showed that there is a difference in the prevailing social patterns in cooperative groups among the students of ninth and tenth grades in physics according to sex . Results also showed lack of difference in the prevailing social patterns in cooperative groups with students in ninth and tenth grades in physics depending on the grade . Finally, the results show that there is a difference in the prevailing social patterns in cooperative groups among the students of ninth and tenth grades in physics in different learning style .

Keywords: Patterns of Social Interactionsin, Cooperative Groups, learning style